भारत में अँग्रेज़ी की समस्या

आर.के. अग्निहोत्री

और

ए.एल. खन्ना

नीति आहलूवालिया, सी.एल. वर्मा, पूनम और
एस.आर. जेना के सहयोग से

अँग्रेज़ी से अनुवादः बरुण कुमार मिश्रा

एकलव्य का प्रकाशन

भारत में अँग्रेज़ी की समस्या

BHARAT MEIN ANGREZI KI SAMASYA

आर.के. अग्निहोत्री और ए.एल. खन्ना

अँग्रेज़ी से अनुवादः बरुण कुमार मिश्रा

कवर डिज़ाइनः बोस्की जैन

अगस्त 2011 / 2000 प्रतियाँ

कागज़ः 80 gsm नेचुरल शेड व 300 gsm आर्ट कार्ड (कवर)

पराग इनिशिएटिव, सर रतन टाटा ट्रस्ट, मुम्बई के वित्तीय सहयोग से विकसित

ISBN: 978-81-906971-9-4
मूल्यः ₹ 90.00

प्रकाशकः **एकलव्य**
ई-10, शंकर नगर बी.डी.ए. कॉलोनी,
शिवाजी नगर, भोपाल - 462 016 (मध्य प्रदेश)
फोनः 0755 - 255 0976, 267 1017
www.eklavya.in / books@eklavya.in

मुद्रकः आर.के. सिक्युप्रिन्ट प्रा. लि., फोनः 0755 - 2687589

विषय सूची

आभार

यह पुस्तक अँग्रेज़ी में हमारी पुस्तक *प्रॉब्लेमटाइज़िंग इंग्लिश इन इंडिया* का अल्प-परिवर्तित रूप है। हम उन सब लोगों को धन्यवाद देते हैं जिन्होंने इसे पूरा करने में हमारी मदद की।

जिस प्रकल्प पर यह पुस्तक आधारित है उसे वित्तीय सहायता ब्रिटिश काउंसिल, नई दिल्ली ने प्रदान की थी। अतः हम ब्रिटिश काउंसिल के प्रति भी अपना आभार व्यक्त करते हैं।

हम रुस्तम सिंह के आभारी हैं जिन्होंने इस पुस्तक का ऐसा रूपान्तरण किया है कि आम आदमी इसे पढ़ सकता है। हम एकलव्य के प्रकाशन समूह के अन्य सभी सदस्यों के भी आभारी हैं जिनकी मदद से यह पुस्तक इस शक्ल में आप सबके सामने है।

- आर.के. अग्निहोत्री
- ए.एल. खन्ना

प्रस्तावना

यह पुस्तक “भारत में अँग्रेज़ीः सामाजिक-भाषात्मक और सामाजिक-मनोवैज्ञानिक दृष्टिकोण (एक प्रायोगिक अध्ययन)” नामक रिपोर्ट पर आधारित है जो मार्च 1995 में ब्रिटिश काउंसिल, नई दिल्ली के लिए लिखी गई थी। इस प्रकल्प के लिए आँकड़े 1993-94 में एकत्रित किए गए थे।

इस प्रकल्प का उद्‌देश्य भारत में अँग्रेज़ी की स्थिति, उसकी भूमिका तथा उसके कार्यों की जाँच करना था। इसकी अभिकल्पना इस प्रकार से की गई थी कि भारत में अँग्रेज़ी तथा अँग्रेज़ी बोलने वालों के प्रति अभिवृत्तियों तथा उनकी रूढ़ छवियों को ज़रा विस्तार से उजागर किया जा सके। इसका उद्‌देश्य यह भी था कि भारत के विभिन्न हिस्सों में अँग्रेज़ी सीखने वालों के सन्दर्भ में अभिप्रेरणात्मक रुझान, माता-पिता के प्रोत्साहन तथा कक्षा में होने वाली घबराहट के पैटर्नों को जाना जा सके। हम देखना चाहते थे कि क्या देश के विभिन्न क्षेत्रों व लोगों के बारे में इन चरों (variables) के विभिन्न विन्यास उभरेंगे।

हमने भारत में अँग्रेज़ी के ऐतिहासिक, सामाजिक व राजनीतिक पक्षों का संक्षिप्त अध्ययन तथा अपने प्रकल्प की पृष्ठभूमि के रूप में इस विषय पर उपलब्ध पुस्तकों व दस्तावेज़ों का निरीक्षण करने का फैसला भी किया। शुरू में ही हमने यह तय कर लिया था कि हम एक काफी बड़ा नमूना लेंगे जो विभिन्न भौगोलिक खण्डों में एकरूप फैला हो। चूँकि यह केवल एक प्रायोगिक अध्ययन था, हमने अपने आपको शहरी क्षेत्रों में सीमित रखने का निर्णय लिया।

हमारे सर्वेक्षण के परिणामों में (अध्याय 5-8) एक विरोधाभासी स्थिति सामने आई जिसमें भारत में अँग्रेज़ी का प्रश्न कई प्रकार के अलग-अलग स्तरों पर उलझा हुआ था। हमने पाया कि यद्यपि उच्च शिक्षा तथा ऊर्ध्वमुखी सामाजिक गतिशीलता के लिए अँग्रेज़ी अत्यन्त महत्वपूर्ण है, सामान्य तौर पर घरेलू

स्थितियों में उसकी भूमिका नगण्य ही है। अधिकतर लोगों को लगा कि आरम्भिक शिक्षा के लिए बच्चे की देशज भाषा ही सबसे उपयुक्त माध्यम है। मनोरंजन के लिए भी देशज भाषाएँ सबसे प्रभावी माध्यम हैं। इसके बावजूद अधिकतर लोग अँग्रेज़ी में प्रवीणता हासिल करना चाहते हैं। हमने महसूस किया कि भाषा, बोली, बोलचाल समुदाय तथा सत्ता की अवधारणाओं को विस्तार से जाँचने की ज़रूरत है (अध्याय 1)। हमें यह भी लगा कि भारत में अँग्रेज़ी के पूर्ववर्ती इतिहास की छानबीन करना ज़रूरी है (अध्याय 2-4)। अध्ययन के निष्कर्ष अध्याय 9 में प्रस्तुत किए गए हैं।

- आर.के. अग्निहोत्री

- ए.एल. खन्ना

1

भाषा व सत्ता

भाषा, बहुभाषिता, बोलचाल समुदाय तथा सत्ता

भारत में अँग्रेज़ी की स्थिति की कोई भी सार्थक छानबीन तब तक कठिन है जब तक कि हम 'भाषा' व 'बहुभाषिता' की संकल्पना की समस्याओं तथा समाज में सत्ता से इनके सम्बन्धों को बयान नहीं करते। भाषा को प्रायः 'एक मानक भाषा' का पर्याय माना जाता है (इसी अध्याय में भाषा व बोली सम्बन्धी खण्ड देखें)। मानक भाषा को सामान्यतया एक ऐसी औपचारिक व्यवस्था के रूप में परिभाषित किया जाता है जिसके अपने नियम व शब्दसंग्रह होते हैं तथा जिसका उपयोग किसी बोलचाल समुदाय के सदस्यों के बीच संवाद हेतु किया जाता है। ज़रा सा सोचने पर ही यह स्पष्ट हो जाएगा कि भाषा महज़ एक औपचारिक व्यवस्था या संवाद का माध्यम भर नहीं है। यह पहचान चिह्न भी है तथा प्रायः इसकी पहचान चिह्न वाली भूमिका संवाद के माध्यम वाली भूमिका से अधिक शक्तिशाली होती है। कई महत्वपूर्ण मायनों में यह हमारे विश्व को रचती है तथा विटगेन्स्टाइन जैसे कुछ दार्शनिकों के अनुसार तो यह हमारे विचारों की संरचना को भी आकार देती है। भाषा के माध्यम से ही हम अपना अधिकतर ज्ञान अर्जित करते हैं, तथा प्रायः हमारे मस्तिष्क में उपस्थित अवधारणात्मक ढाँचों से जुड़ी भाषागत सह-संरचनाएँ पाई जाती हैं। अक्सर यह भी कहा जाता है कि भाषा ही *होमो सेपिएन्स* को अन्य जीवों से पृथक करती है। भाषा के जैविक, संरचनागत, सामाजिक तथा मनोवैज्ञानिक आयामों के प्रति संवेदनशील हो जाने के बाद आपको भाषा या भाषा समुदाय को परिभाषित करने की दिक्कतों पर हैरानी नहीं होती।

इस बहुआयामी परिघटना का सबसे घातक सरलीकरण एक मानक भाषा की अवधारणा है – एक ऐसा मानक जो बोलचाल के अन्य सभी रूपों को अभाषा कहकर खारिज करता है तथा उनको बोली, अमानकीकृत, मिश्र कूट, कोइन, पिडगिन, क्रियोल आदि लांछनपूर्ण संज्ञाएँ देता है। मानकीकरण बोलचाल की एक विशिष्ट किस्म को संहिताबद्ध करने व उसके विस्तारण की प्रक्रिया है। यह किस्म अनिवार्य रूप से समाज के सम्भ्रान्त व शक्तिशाली वर्ग से सम्बन्धित होती है। भाषा विज्ञान ने बार-बार यह दर्शाया है कि सारी भाषाएँ नियम-चालित हैं तथा उनमें हर प्रकार के सामाजिक सन्दर्भ को सम्हालने की क्षमता होती है। एक सामाजिक विज्ञान के तौर पर भाषा विज्ञान का भावी एजेंडा यह होना चाहिए कि एक ओर तो मानकीकरण व सत्ता के परस्पर सम्बन्ध तथा दूसरी ओर अमानकीकृत किस्मों एवं हाशियाकरण के परस्पर सम्बन्ध की जाँच-पड़ताल की जाए। यह सवाल पूछने का वक्त आ गया है कि क्यों किसी एक विशिष्ट प्रकार के बोलचाल की निरन्तरता और निर्वाह के लिए ही व्याकरण, शब्दकोश और सन्दर्भ पुस्तकों का निर्माण किया जाता है।

वास्तव में, हमें यह भी पूछना होगा कि कैसे विश्व स्तर पर एक विशिष्ट भाषा सत्ता व प्रतिष्ठा से जुड़ जाती है, और व्यापार, व्यवसाय व ज्ञान और यहाँ तक कि विद्रोह के लिए भी इतनी आवश्यक बन जाती है कि अत्यन्त जागरूक लोग भी इन उद्देश्यों के लिए अपनी भाषा के उपयोग की व्यावहारिकता को लेकर शंकित होने लगते हैं। हम संक्षेप में, खासकर भारत में, सत्ता की भाषा के रूप में अँग्रेज़ी के आरोहण के इतिहास को देखने का प्रयास करेंगे (देखें अध्याय 2-4)। पेन्नीकुक (1994) वैश्विक व शक्तिशाली अँग्रेज़ी और घोर गरीबी की एक साथ उपस्थिति की दुविधा का सामना करते हुए तीसरी दुनिया में अँग्रेज़ी की स्थिति से सम्बन्धित अपना निष्कर्ष इस प्रकार देते हैं:

> एक अँग्रेज़ी अध्यापक के रूप में मैं सदैव विश्व में अँग्रेज़ी की स्थिति को समझने के उपाय ढूँढता रहा। एक ऐसे व्यक्ति के तौर पर जो दुनिया में होने वाली गति व परिवर्तन को रुचि से देखता है, और जो अपने आसपास पाई जाने वाली स्थिति से विक्षुब्ध व क्रोधित हो जाता है – बाल मृत्यु, गरीबी व भुखमरी, अर्थहीन उपभोग व विचारहीन प्रदूषण, लोगों के साथ उनके रंग, उनकी भाषा, उनके लिंग, उनकी लैंगिक अभिरुचियों, उनकी संस्कृति, उनके वर्ग के आधार पर भेदभाव – मैं

> पाता हूँ कि स्थानीय व वैश्विक असमानता और अन्याय से सम्बन्धित प्रश्न लौट-लौटकर आते हैं। और साल दर साल मेरा यह विश्वास बढ़ता जा रहा है कि ये प्रश्न परस्पर सम्बन्धित हैं तथा राजनैतिक व नैतिक रूप से मेरे लिए यह आवश्यक है कि एक अँग्रेज़ी अध्यापक के रूप में अपने कार्य तथा अपने आसपास जो भी मैं देखता हूँ, उनके परस्पर सम्बन्धों को खोज निकालूँ (पेन्नीकुक 1994: 2-3)।

पेन्नीकुक न्गूगी (1986) से पूर्णतया सहमत नहीं हैं जो यह तर्क देते हैं कि पराधीन लोगों के दिमागों को औपनिवेशिक मानसिकता से मुक्त करना उन्हें औपनिवेशिक भाषा से विमुक्त करके ही सम्भव है। दरअसल, पेन्नीकुक अँग्रेज़ी कक्षाओं को बागी विमर्शों के लिए एक सम्भव स्थान मानते हैं:

> यदि विद्रोही ज्ञानों का उद्भव अँग्रेज़ी के माध्यम से हो सकता है तो शायद उनका प्रभाव किसी अन्य भाषा में व्यक्त होने की अपेक्षा कहीं व्यापक होगा; इस तरह किसी विशिष्ट परिप्रेक्ष्य से उभरे विद्रोही ज्ञान की अन्तर्राष्ट्रीय पहुँच की सम्भावना अब बन जाती है। ऐसी प्रक्रिया समस्यामुक्त नहीं होती, चूँकि नए ज्ञानों व सांस्कृतिक स्वरूपों का मात्र फैलाव ही नहीं होता बल्कि उनका बिखराव भी होता है: उनका विद्रोही तेवर क्षीण हो सकता है। "क्या शायद ऐसा नहीं है कि जैसे ही वंशावलियों के ये हिस्से प्रकाश में आते हैं, कि ज्ञान के जिन विशिष्ट तत्वों को उभारने का प्रयास हो रहा है, उन्हें जैसे ही अधिकृत किया जाता है और प्रसारित किया जाता है, तत्काल ही उन पर पुनः औपनिवेशीकरण तथा पुनः संहिताकरण का खतरा उत्पन्न हो जाता है?" (फूको 1980, पृष्ठ 86)। फूको की भाँति ही इस खतरे के प्रति मेरा जवाब यही है कि संघर्ष करते रहें तथा उम्मीद कायम रखें, क्योंकि मुझे लगता है कि अँग्रेज़ी के प्रसार को यदि आलोचनात्मक रूप में सम्हाला जाए तो शायद पूरी दुनिया में सांस्कृतिक पुनर्जीवन तथा आदान-प्रदान की गुंजाइश बनेगी (1994: 325)।

ज़ाहिर है कि बहुभाषी व बहु-सांस्कृतिक समाज में ऐसे एकल-भाषा समाधान कारगर नहीं होते। भारत ऐसा देश है जहाँ एक साथ कई भाषाएँ मौजूद हैं। (वास्तव में हमें नहीं लगता कि अन्य देशों में स्थिति भिन्न है, सिवाय इसके कि इन समाजों का अन्वेषण करने वाले शोधकर्ता अपने ही द्वारा निर्मित 'एक

भाषा' व 'एक-भाषाभाषी समुदाय' जैसी धारणाओं के शिकार हो जाते हैं।) सामाजिक व राजनैतिक रूप से तटस्थ व्यक्ति को सामाजिक-आर्थिक, भाषाई, शैक्षिक तथा सांस्कृतिक शोषण अनिवार्य रूप में सामाजिक व ऐतिहासिक कारकों का परिणाम ही प्रतीत होता है। यह भारत में अँग्रेज़ों की चाल थी कि भारतीय भाषाओं व संस्कृतियों को नीचा दिखाते हुए भारतीय शिक्षण संस्थाओं को दी जाने वाली सहायता को रोक दिया जाए (देखें अध्याय 2 व 3)। तथापि सुलेरी (1992) जैसे विद्वान भी औपनिवेशिक तथ्यों को देखकर चक्कर खाने लगते हैं:

> उनके पास एक स्पष्ट सांस्कृतिक कथ्य का अभाव है; वे प्रायः उस केन्द्रीय मिथक को निभाने में असमर्थ रहते हैं जो घोषित करता है कि साम्राज्यवादी शक्ति व पराजित संस्कृति के बीच, उपनिवेशक व उपनिवेशित के बीच एक अचल विभाजन रेखा है। बल्कि वे एक गुपचुप गति से चलते हुए यह दर्शाते हैं कि औपनिवेशिक मंच के सभी कलाकारों के मध्य मिलीभगत व अपराधबोध की एक अस्थिरताजनक अर्थव्यवस्था कार्यरत है (1992: 3)।

यदि सुलेरी (1992: 4) से सहमत होते हुए यह मान भी लिया जाए कि शासक/शासित, हम/वे, उपनिवेशकालीन/उत्तर-औपनिवेशिक जैसे विभिन्न द्वैतों में निहित सांस्कृतिक सशक्तिकरण की एकरूप व्याख्या से बचना होगा, फिर भी यह मानना कठिन है कि जब विषमजातीय संस्कृतियों को जोड़ा जाता है तो उपनिवेशक और उपनिवेशित दोनों ही घातक हिंसा का शिकार होते हैं (वही: 5)। इसी प्रकार से सईद (1993: 370) ने अरब देशों में अँग्रेज़ी की स्थिति व भूमिका को लेकर जो निष्कर्ष पेश किए हैं वे भी स्वतः भारत पर लागू नहीं होते। यह सही है कि अरब देशों की भाँति भारत में भी अँग्रेज़ी ने एक साधन भाषा के समस्त गुण अर्जित कर लिए हैं। भारतीय उपमहाद्वीप में इसकी उपस्थिति में कोई कमी नहीं आई है। बल्कि यह आज भी शक्ति व सम्मान की भाषा है तथा कम से कम वर्तमान समय में तो इसे किसी भी भारतीय भाषा से ऐसा खतरा नहीं है कि यह "निम्न, अरुचिकर या दुर्बल अवस्था" को प्राप्त करे (सईद 1993: 370), जैसा कि, सईद के अनुसार, अरब देशों में हो सकता है।

बोलचाल समुदाय

एक बोलचाल समुदाय की अवधारणा भी उतनी ही समस्यामूलक है। इसे सामान्यतया भौगोलिक क्षेत्र, साझा व्यक्त-अव्यक्त सामाजिक-सांस्कृतिक परिपाटियों और सदस्यों के बीच परस्पर क्रिया की आवृत्ति के सन्दर्भ में परिभाषित किया जाता है। यदि यह कहें कि बोलचाल समुदाय को उसके द्वारा संवाद के लिए उपयोग की जाने वाली भाषा (भाषाओं) के आधार पर परिभाषित किया जाता है तो यह गोल-गोल बात होगी क्योंकि तब 'बोलचाल समुदाय' व 'भाषा' दोनों की परिभाषा एक-दूसरे पर आश्रित हो जाती है। साझा स्थान तथा परिपाटियों की कसौटियाँ और परस्पर क्रिया की आवृत्ति भी कई मामलों में अपर्याप्त साबित होती हैं। कुछ बोलचाल समुदाय भौगोलिक दायरों की सीमाओं से परे चले जाते हैं, जबकि कुछ अन्य समुदायों में भाषा तो एक होती है मगर सारी सामाजिक-सांस्कृतिक परिपाटियाँ साझा नहीं होतीं। कुछ अन्य बोलचाल समुदाय ऐसे भी हो सकते हैं जिनके सदस्य यों तो एक-दूसरे के बहुत निकट होते हैं मगर उनके बीच परस्पर क्रिया की आवृत्ति बहुत कम होती है।

किसी विशिष्ट बोलचाल समुदाय को सीमांकित करने से पूर्व हमें यह फैसला करना होगा कि हम किस स्तर पर उसका अमूर्तिकरण करना चाहते हैं। हमें इस तथ्य को भी महत्व देना होगा कि हम जिसे बोलचाल समुदाय कहेंगे वह मात्र इस बात पर निर्भर नहीं करता कि स्वयं उस समुदाय के लोगों की मान्यता क्या है बल्कि वह विभिन्न ऐतिहासिक, सामाजिक व राजनैतिक शक्तियों पर भी निर्भर करता है। ब्लूमफील्ड (1933: 42) ने बोलचाल समुदाय की परिभाषा "लोगों का एक ऐसा समूह जो बोलचाल के माध्यम से परस्पर क्रिया करते हैं" के रूप में की है तथा इसे किसी विशिष्ट भौगोलिक क्षेत्र में संवाद के घनत्व के रूप में पहचाना है। अन्य विद्वानों (जैसे हॉकेट 1958) के लिए प्राथमिक परिभाषक तत्व एक साझा भाषा है:

> हरेक भाषा एक बोलचाल समुदाय को परिभाषित करती है; उन लोगों का समूचा समूह जो एक-दूसरे से प्रत्यक्ष या परोक्ष रूप से एक साझा भाषा के माध्यम से संवाद करते हैं... (हॉकेट 1958: 8)।

यह तो गोल-गोल बात है तथा भाषा को परिभाषित करने की समस्या ज्यों

की त्यों बनी रहती है – जो कि शायद बोलचाल समुदाय को परिभाषित करने से भी ज़्यादा कठिन समस्या है। चॉम्सकी (1965) एक आदर्श "पूर्णतः एकसार बोलचाल समुदाय" के अस्तित्व को मानकर चलते हैं। यह तो सामाजिक भाषा विज्ञान के उद्‌भव के साथ ही हुआ कि बोलचाल समुदाय की अवधारणा को ध्यानपूर्वक परिभाषित किया जाने लगा (देखें गुम्पेर्ज़ 1971, लेबोव 1972, हाइम्स 1974 तथा अन्य)। बहुभाषावाद, बोलीगत व शैलीगत विविधता के मुद्‌दे तथा साझा सामाजिक-सांस्कृतिक व भाषाई मानक बोलचाल समुदाय को परिभाषित करने की दृष्टि से केन्द्र में रहे हैं। लेबोव का सरोकार व्यवहार के बाह्य व आन्तरिक मानकों से थाः

> बोलचाल समुदाय की परिभाषा भाषा तत्वों के उपयोग में किसी उल्लेखनीय समरूपता के आधार पर उतनी नहीं की जाती जितनी कि साझा परिपाटियों में भागीदारी से; ये परिपाटियाँ प्रत्यक्ष किस्म के मूल्यांकन व्यवहार में तथा विविधता के अमूर्त पैटर्नों की एकरूपता में देखी जा सकती हैं जो उपयोग के एक स्तर-विशेष पर अपरिवर्ती होती हैं... (लेबोव 1972: 120)।

गुम्पेर्ज़ (1971, 1982) को ज़्यादा चिन्ता बहुभाषी स्थिति में पाई जाने वाली भाषाई विविधता की थी, और वे बोलचाल समुदाय को विविधता के एक संगठित तंत्र के रूप में परिभाषित करते हैं जो समान परिपाटियों व अभिलाषाओं से बँधा रहता है। हाइम्स (1974) ने पूर्व में दी गई सभी परिभाषाओं की चक्राकार प्रकृति पर ध्यान दिया और बताया कि बोलचाल समुदाय को एक स्थानीय इकाई के रूप में देखा जा सकता है जिसमें उसके सदस्यों के लिए एक साझा स्थान और प्राथमिक परस्पर क्रिया का गुण होता है। अन्ततः हमें बोलचाल समुदाय की एक ऐसी परिभाषा मिलती है जिसके मौलिक तत्व हैंः एक भौगोलिक क्षेत्र, भाषा व संस्कृति के व्यक्त-अव्यक्त साझा व्यवहार, तथा नियमित व बारम्बार परस्पर सम्पर्क। यही वास्तव में भाषा व समाज के सन्दर्भ में सामाजिक रूप से निष्पक्ष मतों का सार है। मसलन, लेबोव (1966) यह बताने का प्रयास करते हैं कि कैसे सामाजिक स्तरीकरण के समकक्ष स्वरूप भाषा की संरचना में पाए जाते हैं, कैसे भाषा निहित रूप से परिवर्तनशील है तथा कैसे स्वयं भाषा को समझने के लिए भाषागत विविधता के सामाजिक वितरण को समझना अनिवार्य है। इसके बावजूद अन्य

सामाजिक-भाषाशास्त्रियों की तरह लेबोव भी सामाजिक शक्तियों को तटस्थ मानते हैं। न्यू यॉर्क शहर की सामाजिक-भाषागत स्थिति पर अपने मशहूर अध्ययन में लेबोव ने बार्बर (1957) को उद्‌धृत किया है:

> सामाजिक स्तरीकरण सामाजिक विभेदन व सामाजिक विकास का परिणाम है। इस जुमले के उपयोग का किसी विशिष्ट वर्ग या जाति से आशय नहीं है; इसका आशय सिर्फ इतना है कि समाज के सामान्य कामकाज ने कुछ लोगों और संस्थाओं के बीच व्यवस्थित अन्तर पैदा कर दिए हैं, और इन अलग-अलग रूपों को आम सहमति के आधार पर हैसियत व प्रतिष्ठा का क्रम दिया गया है (बार्बर 1957: 1-3, लेबोव 1966: 63-64 में उद्‌धृत)।

लेबोव यह प्रश्न नहीं उठाते कि क्यों समाज का 'सामान्य कामकाज' सदैव समाज के सम्भ्रान्त लोगों द्वारा उपयोग किए जाने वाले रूपों से ही सम्बद्ध रहता है। सवाल यह है कि क्यों सम्भ्रान्त तबके द्वारा किए गए भाषाई नवाचार को 'प्रतिष्ठित रूपान्तर', आर.पी. (प्राप्त उच्चारण), क्वींस इंग्लिश, बी.बी.सी. इंग्लिश या अमरीकन, ब्रिटिश या ऑस्ट्रेलियन मानक का रुतबा मिल जाता है, जबकि अशक्त लोगों के भाषागत नवाचारों को ब्लैक इंग्लिश, अमानक, नीग्रो इंग्लिश, देशी भाषा, बोली, पिडगिन, क्रियोल जैसी 'लांछनपूर्ण संज्ञाएँ' दी जाती हैं। वास्तव में किसी भी गम्भीर समाजशास्त्री के लिए बोलचाल समुदाय की वर्तमान, सामाजिक रूप से तटस्थ परिभाषा खिझाने वाली होगी। ऐसा लगता है कि इसे किसी विशेष भौगोलिक क्षेत्र में सम्भ्रान्त वर्ग द्वारा निर्धारित आदर्शों के आधार पर ही समझा जा सकता है। इसमें संवाद-आधारित लोकतंत्र की कोई गुंजाइश नहीं है। विलियम्स (1992) बोलचाल समुदाय की इस अवधारणा की कुछ बुनियादी मान्यताओं पर प्रश्न उठाते हैं। ऐसी एक मान्यता है कि:

> बोलचाल सामाजिक विभेदन का प्रतिबिम्ब है, अतः मात्र भाषा के आधार पर बोलचाल समुदाय की सीमाएँ स्थापित करना सम्भव है तथा ऐसा करते हुए सामाजिक रूप से प्रासंगिक समुदाय की रचना भी हो जाएगी। दूसरे, यह कि सामाजिक संरचना तथा सामाजिक व्यवस्था आदर्शमूलक प्रक्रिया का परिणाम हैं। बोलचाल समुदाय की रचना के

> लिए हमारे पास मात्र सामाजिक मानक ही शेष रहते हैं (विलियम्स 1992: 74-75)।

यहाँ यह स्पष्ट होना चाहिए कि 'भाषा' व 'बोलचाल समुदाय' की अवधारणाओं की प्रकृति मूलतः समाज-निरपेक्ष है। वे 'भाषा' व 'बोलचाल समुदाय' के निर्माण की सामाजिक-राजनैतिक व ऐतिहासिक तटस्थता मानकर चलती हैं। वे उन एकाश्मिक तथा एकभाषी मॉडलों पर भी आधारित हैं जो अधिकांश समाज विज्ञान के लक्षण रहे हैं। अतः स्थान, भाषा व लोगों के नामों में उपस्थित समानता पर हमें आश्चर्य नहीं होताः फ्रांस-फ्रांसीसी-फ्रांसीसी; इंग्लैण्ड-इंग्लिश-इंग्लिश; जर्मनी-जर्मन-जर्मन; स्पेन-स्पेनिश-स्पेनिश; रूस-रूसी-रूसी, इत्यादि। इन पेचीदा वस्तुओं को उत्पन्न करने वाली सामाजिक व राजनैतिक प्रक्रियाएँ तटस्थ नहीं होतीं। उनको प्रायः काफी सावधानीपूर्वक निर्देशित किया जाता है। अतः यह कोई ऐतिहासिक संयोग नहीं है कि इंग्लैण्ड के दक्षिणी भाग में बोली जाने वाली अँग्रेज़ी मानक ब्रिटिश अँग्रेज़ी कहलाती है। और न ही यह कोई ऐतिहासिक संयोग है कि हम भारत में उच्च शिक्षा, शासन, न्यायालय व पत्रकारिता में अँग्रेज़ी का उपयोग करते हैं। इन एकाश्मिक मॉडलों को भारत जैसी गतिशील बहुभाषी परिस्थिति में लागू करना समस्यामूलक होगा। हम भारत-भारतीय-? के सम्बन्ध को किस प्रकार सूत्रबद्ध करेंगे? ब्रिटेन प्रवास करने वाले भारतीयों द्वारा बोली जाने वाली भाषाओं के लिए अधिकतर गोरे लोग कहते थे कि वह 'इण्डियन' बोलता है। इस सन्दर्भ में हम भारत-भारतीय-? में '?' की जगह क्या रखें? क्या उन दो भाषाओं के नाम रखें – हिन्दी और अँग्रेज़ी – जो भारतीय संघ की आधिकारिक और सहयोगी आधिकारिक भाषाएँ हैं, या भारतीय संविधान की आठवीं अनुसूची में दर्ज 22 प्रमुख भारतीय भाषाओं के नाम रखें, या उन 1652 भाषाओं के नाम रखें जिन्हें भारतीय जनगणना विभाग मान्य करता है?

पूरे भारतीय उपमहाद्वीप में कई साझा वैयाकरणिक व सामाजिक-सांस्कृतिक तत्व पाए जाते हैं। इसके बावजूद भारत में असंख्य बोलचाल समुदायों की ृंखला है, जिनमें से प्रत्येक में कई-कई भाषाएँ व संस्कृतियाँ हैं तथा जिनके भाषाई व्यवहार में ज़बरदस्त विविधता है। इनमें से कोई भी समूह सामाजिक शून्य में विद्यमान नहीं है, बल्कि ये विभिन्न सामाजिक कारकों का परिणाम हैं जिनमें अँग्रेज़ी या हिन्दी जैसी मानक व प्रतिष्ठित भाषा के साथ जुड़े हित काफी महत्वपूर्ण भूमिका अदा करते हैं।

भाषा और बोली

यह महज़ संयोग की बात नहीं है कि अधिकतर लोग (यहाँ तक कि शिक्षित विद्वान भी) यह मानते हैं कि बोली के विपरीत भाषा की एक लिपि, साहित्य व व्याकरण होता है, और विविधता का अभाव, व्यापक पैमाने पर बोधगम्यता तथा स्वीकार्यता इसके प्रमुख गुण होते हैं। थोड़ा-सा सोचें तो यह स्पष्ट हो जाएगा कि यह बात सत्य से कोसों दूर है। किसी भाषा व उसकी लिपि में कोई अनन्य सम्बन्ध नहीं होता; वास्तव में एक लिपि का उपयोग कई भाषाओं को लिखने में करना या एक भाषा को कई लिपियों में लिखना आम बात है। जैसा कि खूबचन्दानी (1983) बताते हैं, फारसी-अरबी लिपि का उपयोग मात्र फारसी के लिए ही नहीं बल्कि हिन्दी, पंजाबी या अन्य भाषाओं के लिए भी किया जा सकता है; इसी प्रकार संस्कृत मात्र देवनागरी में ही नहीं लिखी जाती थी बल्कि तेलुगु, भोटी, नक्शी एवं नास्तलिक लिपियों में भी लिखी जाती थी। और जिन्हें परम्परागत रूप से बोली कहा जाता है प्रायः उनकी साहित्यिक परम्परा तथाकथित मानक भाषाओं से कहीं अधिक समृद्ध होती है। अवधी (जिसे आजकल हिन्दी की बोली माना जाता है) इसका एक उम्दा उदाहरण है। वास्तव में मानक हिन्दी तथा उसकी तथाकथित बोलियों का विवाद भाषा-बोली विभेद की विकृति को स्पष्ट रूप से उजागर करता है। अवधी, भोजपुरी, मैथिली, मगही, जिन्हें हिन्दी (खड़ी बोली) की जननी माना जाना चाहिए, को उसकी बोलियों के रूप में लांछित किया जाता है। जहाँ तक व्याकरण का सवाल है, इसमें कोई शक नहीं है कि 'बोलियों' का व्याकरण होता है तथा वह उतना ही व्यवस्थित होता है जितना 'भाषाओं' का व्याकरण है। बात सिर्फ इतनी ही है कि 'बोलियों' का व्याकरण लिखा नहीं जाता, जिसके कुछ स्पष्ट कारण हैं, जैसे सामाजिक, राजनैतिक व आर्थिक शक्ति का अभाव। हिमाचल प्रदेश के मण्डी ज़िले में बोली जाने वाली मण्डयाली भाषा का उदाहरण लीजिए। इसे प्रायः हिन्दी की बोली के रूप में खारिज कर दिया जाता है। उदाहरणस्वरूप, हिन्दी और मण्डयाली दोनों में वाक्य में कर्ता-कर्म-क्रिया क्रम का उपयोग करते हैं, मण्डयाली में सदैव नामिक विभक्ति (nominal inflection) का उपयोग होता है जबकि हिन्दी में उपसर्ग (postposition) का उपयोग होता है। सच तो यह है कि मण्डयाली के उच्चारण के नियम, व्याकरण तथा शब्दकोश हैं जो मानक हिन्दी से काफी भिन्न हैं। यह मानना भी गलत होगा कि तथाकथित बोलियों के विपरीत

भाषाओं को व्यापक पैमाने पर समझा जाता है क्योंकि मानक भाषाएँ तो सदैव एक छोटे-से क्षेत्र के सम्भ्रान्त तबके से सम्बद्ध रहती हैं। इसी तरह यह मानना भी गलत होगा कि भाषाएँ किसी प्रकार से सामाजिक या क्षेत्रीय विभेद नहीं दर्शातीं, क्योंकि यदि यह सच होता तो भाषाएँ कभी नहीं बदलतीं। अतः भाषा और बोली के बीच भेद करने का कोई भाषा शास्त्रीय आधार नहीं है। यह एक गहरा सामाजिक रूढ़ विचार है जिसका आधार समाज के सत्ता सम्बन्धों में है। यह कोई आश्चर्य की बात नहीं है कि समाज के कमज़ोर वर्गों, जैसे किसानों, मज़दूरों, आदिवासियों तथा झुग्गीवासियों द्वारा बोली जाने वाली भाषा पर 'बोली' अथवा 'अमानक भाषा' जैसे लेबल चस्पाँ किए जाते हैं। यह हम सभी के लिए महत्वपूर्ण है कि हम उन ताकतवर शक्तियों के प्रति सजग रहें जो बोलचाल की किसी विशिष्ट किस्म को 'मानक' के रूप में स्थापित करती हैं। यह मात्र सम्भ्रान्त लोगों के लिए ही सम्भव है कि वे पत्र-पत्रिकाओं, शब्दकोशों, सन्दर्भ ग्रन्थों इत्यादि का प्रकाशन करके तथा हर स्तर पर उसे शिक्षा का माध्यम बनाकर अपनी विशिष्ट बोली को संहिताबद्ध व प्रतिष्ठित बना सकते हैं। ब्रिटिश अकादमी के अध्यक्ष तथा उस ज़माने के प्रभावशाली व्याकरणविद रैंडोल्फ क्वर्क जैसी हस्ती ने कहा था:

> आम मूल-अँग्रेज़ी भाषियों ने मानक अँग्रेज़ी के प्रति कभी अपना आदर नहीं त्यागा है, और यह विदेशों में भी समझ लेना आवश्यक है कि मानक अँग्रेज़ी जीवित व स्वस्थ है, इसका अस्तित्व व इसका मूल्य स्पष्ट रूप से माने जाते हैं। यह बात विदेशी राजधानियों में शिक्षा मंत्रालयों व मीडिया अधिकारियों को समझ लेनी चाहिए; तथा यू.के. और यू.एस.ए. के उन लोगों को भी समझ लेनी चाहिए जो विदेशों में अँग्रेज़ी पढ़ाते हैं (क्वर्क 1989: 18)।

अतः हमें 'भाषा' एवं 'बोलचाल समुदाय' की ऐसी संकल्पनाओं की आवश्यकता है जो बहुभाषिकता, विविधता, बहुसंस्कृतिवाद तथा, सबसे अधिक, 'मानक भाषा' व समाज में सत्ता व हैसियत के अर्जन के बीच अन्तर्सम्बन्ध को समेट सकें। हालाँकि भारत में अँग्रेज़ी की भूमिका, हैसियत व कार्य को आम आदमी तथा विद्वानों, दोनों ने बार-बार बढ़ा-चढ़ाकर बयान किया है, मगर बहुभाषी भारतीय लोकाचार में इसकी स्थिति की सावधानीपूर्वक छानबीन नहीं की गई है। हम सामाजिक व शैक्षिक दायरों में अँग्रेज़ी के इर्द-गिर्द फैलती रहस्य की परतों व उसकी बढ़ती ईश्वरीय शक्ति को देखते हैं – यह मूलतः किसी

विशिष्ट वर्ग के लोगों के लिए है; इसे (यथार्थतः) प्रतिष्ठित निजी पब्लिक स्कूलों में पढ़ाया जाता है तथा अँग्रेज़ी पढ़ाते हुए अन्य भारतीय भाषाओं को अनदेखा व दरकिनार किया जाता है। वास्तव में अधिकतर अँग्रेज़ी अध्यापक यह नहीं मानते कि अँग्रेज़ी अध्यापन में बच्चे को पहले से ज्ञात भाषा का कोई महत्व है। यह हमारा दृढ़ विश्वास है कि भाषा (मात्र हिन्दी या अँग्रेज़ी भाषा नहीं) का पाठ्यक्रम बच्चों की शिक्षा के केन्द्र में होना चाहिए तथा इसका उद्देश्य भाषा की संरचना व प्रकृति तथा समाज से उसके सम्बन्धों के बारे में समीक्षात्मक ज्ञान कराना होना चाहिए। हमें भारत में 'अँग्रेज़ी' नामक दायरे को पुनर्परिभाषित करने की आवश्यकता है (देखें, अग्निहोत्री व खन्ना 1995 में शामिल निबन्ध)। फेयरक्लो (1992) ने तर्क दिया है कि अपने भाषा-शिक्षण को उपयुक्तता आधारित मॉडल पर निर्मित करने की बजाय हमें बच्चे की आलोचनात्मक क्षमता के विकास पर ध्यान देना चाहिए। उन्होंने कहा है:

> यदि हम शिक्षा के माध्यम से नागरिकता के लिए संसाधन जुटाने के प्रति कृतसंकल्प हैं, तो अपने बोलचाल समुदाय के भाषागत व्यवहार के प्रति आलोचनात्मक सजगता रखना हमारा अधिकार है (फेयरक्लो 1992: 6)।

***

2

साम्राज्यवादी मंसूबे

परिचय

औपनिवेशिक व उत्तर-औपनिवेशिक काल में अँग्रेज़ी साहित्यिक अध्ययन पर हुए प्रचुर अनुसन्धान (जैसे राम 1983, विश्वनाथन 1989, निरंजन 1993, सुन्दर राजन 1993, कृष्णास्वामी व श्रीरामन 1994, 1995) से प्राप्त परिणामों के मद्देनज़र इस बात में कोई सन्देह नहीं है कि औपनिवेशिक ताकतों द्वारा भारतीय शिक्षा पद्धति में दखल देने की भव्य योजना का मकसद भारत के परम्परागत संस्थानों को ध्वस्त करना तथा अपने स्वार्थ के लिए अँग्रेज़ी के उपयोग को स्थापित करना था। इस प्रक्रिया में यह अपरिहार्य था कि अँग्रेज़ी अभिजात्य वर्ग से सम्बद्ध हुई तथा अल्पाधिकार प्राप्त लोगों की भाषाएँ उपेक्षा व लांछन का शिकार हुईं। वह भारत गुलाम बनाए जाने के लिए चन्द साहसिक अभियानों की प्रतीक्षा कर रहा था जो मैकाले (1833: 559) के अनुसार "यूरोपीय राष्ट्रों के लिए किस्से-कहानियों का विषय रहा है और एक ऐसा देश है जो उस सीमा के पार बसता है जिसके आगे सिकन्दर की सेना ने बढ़ने से इन्कार कर दिया था।"

भारत में अँग्रेज़ी का आरम्भिक दौर

जैसा कि सिन्हा (1978) लिखते हैं, भारत में यूरोपीय भाषाओं का प्रवेश वास्को डी गामा द्वारा 1498 में इस उपमहाद्वीप हेतु समुद्री मार्ग की खोज के साथ हुआ। अँग्रेज़ भारत में पहले पहल पुर्तगाली व अन्य यूरोपीय जहाज़ों में आए थे। पन्द्रहवीं और सोलहवीं सदी में अँग्रेज़ लोगों ने पुर्तगालियों व अन्य से

भारत के बारे में चुपचाप जानकारी इकट्ठी करने का काम किया। जब अँग्रेज़ों ने अपनी कम्पनी बनाई तथा वे भारतीय भूमि पर व्यापार करने लगे तो उन्होंने पुर्तगालियों के मार्ग का अनुसरण किया और जब यूरोप और भारत दोनों जगह राजनैतिक शतरंज की बिसात अँग्रेज़ों के दबदबे के लिए साफ हो गई, तब अन्ततः अँग्रेज़ी ने पुर्तगाली का स्थान ले लिया जो उस समय तक लोक सम्पर्क की भाषा थी।

जैसा कि गुप्ता (1991) ने प्रभावी रूप से तर्क दिया है, पुर्तगाली औपनिवेशीकरण गुणात्मक रूप से अँग्रेज़ी औपनिवेशीकरण से भिन्न था। पुर्तगाली भाषा खास भारतीय शैली में भारतीय भाषाओं के साथ परस्पर क्रिया करते हुए भारत में जनभाषा बन गई जबकि अँग्रेज़ी कभी भी भारत में जनभाषा नहीं बन सकी। यह अभिजात्य वर्ग की भाषा के रूप में आरम्भ हुई तथा तब से उसी रूप में बनाए रखी गई है। विश्व के अन्य भागों में पाई जाने वाली पिडगिन व क्रियोल की भाँति अँग्रेज़ी के साथ भारतीय सम्पर्क में क्रियोलीकरण व अक्रियोलीकरण की प्रक्रिया नहीं हुई। बाबू अँग्रेज़ी, चीची अँग्रेज़ी या बटलर अँग्रेज़ी वही हैं जो उनके नाम से पता चलता है। दूसरी ओर, एक ठीक-ठाक मानक किस्म चुनिन्दा अभिजात्य लोगों के बीच प्रचलित हो गई। सुधारकों व मिशनरियों को यह एहसास ही नहीं हुआ कि वे प्राच्य संस्कृतियों व प्रथाओं पर पश्चिमी मानक लागू कर रहे हैं। भारत में अँग्रेज़ी के लिए एक मज़बूत आधार बनाने की अभिलाषा आरम्भ में 'देशी' लोगों के तौर-तरीकों व रीति-रिवाज़ों को 'सुधारने' तथा उनके लिए ज्ञान व आस्था (यानी पश्चिमी ज्ञान व ईसाई आस्था) के द्वार खोलने के मिशनरी उत्साह से प्रेरित रही ताकि वे अज्ञान व अन्धविश्वासों के अन्धकार से मुक्त हो सकें। भारत में अँग्रेज़ी विद्यालय खोलने तथा वहाँ पढ़ाने के लिए खास तरह की पाठ्यपुस्तकों के चयन के उद्देश्य आज भलीभाँति ज्ञात हैं (देखें कृष्णास्वामी व श्रीरामन 1994), ठीक उसी तरह जैसे आज हम जानते हैं कि अँग्रेज़ी में अनुवाद के लिए भारतीय ग्रन्थों का चयन भी पूरी तरह मासूम कारणों से नहीं किया गया था (निरंजन 1993)।

चार्ल्स ग्रांट, जो वाणिज्यिक आयुक्त के रूप में 1783 से 1790 के बीच मालदा में रहा करते थे, ने भारत के नैतिक, सामाजिक व बौद्धिक पतन पर खेद व्यक्त किया था। सन् 1792 में उन्होंने एक महत्वपूर्ण कृति लिखी थी:

"ऑब्ज़र्वेशन ऑन दी स्टेट ऑफ सोसाइटी अमॉन्ग दी एशियेटिक सब्जेक्ट्स ऑफ ग्रेट ब्रिटेन, पर्टिक्यूलरली विद रिस्पेक्ट टु मॉरल्स एण्ड दी मीन्स ऑफ इम्प्रूविंग इट"। जैसा कि महमूद हमें बताते हैं, ग्रांट जानना चाहते थे कि:

> क्या हम इसे अपना लक्ष्य बनाएँ कि उन्हें (भारतीयों को) ज्ञान, प्रकाश तथा सुख प्रदान करें या उन्हें चुपचाप अपनी दासता में रखने के उद्देश्य से अज्ञानी, भ्रष्ट व परस्पर द्वेष में पड़ा रहने दें, जैसा कि वे वर्तमान में हैं? (महमूद 1895: 16)।

चार्ल्स ग्रांट, विल्बरफोर्स और ज़ेकरी मैकाले से मिलकर बने 'क्लाफेम समूह' को यह स्पष्ट था कि भारतीय जिस सबसे उपयोगी ज्ञान की आकांक्षा कर सकते हैं वह बाइबल में विद्यमान है। जब 1793 में चार्टर एक्ट बहस के लिए प्रस्तुत हुआ, तो भारत में अँग्रेज़ी पढ़ाने का प्रमुख उद्देश्य ईसाई धर्म का प्रसार करना था तथा यह माना गया था कि इससे भारतीय समाज की नैतिक स्थिति में सुधार होगा। इस बात का श्रेय रेवरेंड स्वाट्र्ज़ को जाता है कि तन्जौर तथा मारवाड़ के राजा 1795 में ही अँग्रेज़ी विद्यालय आरम्भ करने पर सहमत हो गए थे (वाडिया 1954)। आगे चलकर फोर्ट विलियम कॉलेज, कलकत्ता स्कूल बुक सोसाइटी, कलकत्ता स्कूल सोसाइटी तथा जनरल कमिटी ऑफ पब्लिक इंस्ट्रक्शन्स में चली गतिविधियों ने भारत में अँग्रेज़ी की भूमिका को मज़बूत करने में मदद की।

ऐसा नहीं था कि मिशनरी शिक्षा या ईसाइयत के प्रचार में भारतीय लोगों की देशी भाषाओं के महत्व से अनभिज्ञ थे। तथ्य यह है कि उनका प्राथमिक उद्देश्य एक ओर धर्म प्रचार तथा दूसरी ओर अँग्रेज़ी को कुछ चुनिन्दा लोगों तक सीमित रखना था। जैसा कि लैर्ड (1972) इंगित करते हैं:

> मिशनरियों ने इस बात पर ज़ोर दिया कि अच्छी शिक्षा की शुरुआत बच्चों को प्रभावी रूप से मातृभाषा लिखना-पढ़ना सिखाने...तथा नैतिक मूल्यों व आधुनिक ज्ञान से परिचय से होनी चाहिए जो समकालीन बंगाल में जीवन व कार्य की स्थितियों से सम्बन्धित हो (लैर्ड 1972: 77-78)।

तथापि 1800 में श्रीरामपुर के डैनिश परिक्षेत्र में बस गए बैप्टिस्ट मिशनरियों की रुचि धर्म प्रसार में अधिक थी हालाँकि उन्होंने शिक्षा में देशी भाषा व

संस्कृति की भूमिका पर ज़ोर दिया था। श्रीरामपुर की तिकड़ी (विलियम कैरी, जोशुआ मार्शमैन तथा विलियम वार्ड) 1800-23 के बीच ईसाई धर्म व पश्चिमी ज्ञान के माध्यम से देशी लोगों की 'आत्मा बचाने' के लिए काफी सक्रिय थी। इस तिकड़ी को स्पष्ट था कि "इस उद्देश्य की सर्वोत्तम पूर्ति देशी भाषा के माध्यम से होगी और अँग्रेज़ी शिक्षा से मात्र क्लर्क की नौकरी के लिए दौड़ बढ़ने की उम्मीद है" (लैर्ड 1972: 95)।

जैसा कि लैर्ड बताते हैं (1972: 98), देशी विद्यालय, जहाँ एक विषय के रूप में अँग्रेज़ी पढ़ाया जाना वैकल्पिक था, तथा अँग्रेज़ी माध्यम विद्यालय के बीच भेद 1819 से ही आरम्भ हो गया था, जब यह तय किया गया था कि पाँच बंगाली तथा एक केन्द्रीय विद्यालय के 'परिक्षेत्रों' में अँग्रेज़ी शिक्षण हेतु विद्यालय स्थापित किए जाएँगे, जो कि बर्दवान व मिर्ज़ापुर में स्थित चर्च मिशनरी सोसाइटी इंग्लिश विद्यालयों के समान होंगे।

भारतीय भाषाओं व संस्कृतियों की उन्नति चाहने वाले भारत के निहायत बुद्धिमान लोग भी अँग्रेज़ी भाषा व साहित्य की श्रेष्ठता के कायल थे। 1842-43 की अवधि की बंगाल प्रेसिडेंसी रिपोर्ट (1844) में सुझाव दिया गया था कि "देशी व प्राच्य भाषाओं व साहित्य में हर तरह से सर्वोच्च कार्यक्षमता [को बढ़ावा दिया जाए] जिसमें इस बात का ध्यान रखा जाए कि यह अँग्रेज़ी भाषा व साहित्य को बढ़ावा देने के बेहतर महत्व तथा उसे प्रदान करने के अपेक्षाकृत *गहरे व टिकाऊ* लाभों को पहचानते हुए उसके *अनुरूप* हो" (तिरछे लिखे शब्दों पर ज़ोर हमने दिया है, 1844: 37)।

आरम्भिक मिशनरी गतिविधियों व अनेक उच्च शिक्षित भारतीयों के प्रयासों का परिणाम मैकाले के 1835 के मिनट (Macaulay's Minute) के रूप में सामने आया। मैकाले आश्वस्त थे कि भारतीय इतिहास, संस्कृति, साहित्य व विज्ञान में कोई निहित गुण नहीं है और कि भारतीय जन को अँग्रेज़ी भाषा के माध्यम से ही शिक्षित बनाया जा सकता है। मैकाले के उद्देश्य मिशनरियों की धार्मिक धुन से काफी अलग थे। वे व्यक्तियों की एक ऐसी श्रेणी बनाना चाहते थे जो "रंग व खून से भारतीय हों किन्तु बुद्धि, विचार व नैतिकता से अँग्रेज़ हों" तथा यह समूह शासक व शासित के मध्य मात्र दुभाषिए का ही कार्य न करे बल्कि यह भारतीय भाषाओं व बोलियों के पुनर्जीवीकरण व आधुनिकीकरण के लिए भी ज़िम्मेदार हो। ध्यान दें कि प्राच्यविदों के साथ

बहस में न सिर्फ मिशनरियों बल्कि आंग्लविदों ने भी बगैर किसी ठोस प्रमाण के भारतीय भाषाओं व लोगों को निकृष्ट मान लिया था। दास गुप्ता (1970: 40-45) ने उन्नीसवीं शताब्दी में भारत में भाषा विवाद का उत्कृष्ट सार प्रस्तुत किया है। कई परम्परागत भारतीय विद्वान संस्कृत व अरबी जैसी शास्त्रीय भाषाओं के उपयोग पर बल देते थे। विभिन्न प्रकार के प्राच्यविद अलग-अलग हद तक भारत की 'देशी' भाषाओं – बंगाली, मराठी, हिन्दी, तमिल इत्यादि – के उपयोग पर ज़ोर देते थे जबकि आंग्लविद अँग्रेज़ी भाषा के उपयोग पर। 1823 में ही राजा राममोहन राय ने लॉर्ड एमहर्स्ट को संस्कृत शिक्षा प्रणाली के विरुद्ध लिखते हुए भारत में अँग्रेज़ी के उपयोग की सिफारिश की थी। कलकत्ता के भद्रलोक में शास्त्रीय अँग्रेज़ी भाषा व साहित्य के प्रति उत्साह को विश्वनाथन (1989: 43) ने बखूबी चित्रित किया है। उन्नीसवीं शताब्दी के मध्य तक अँग्रेज़ी ने अदालतों में फारसी भाषा की जगह ले ली थी तथा समाज में एक लम्बवत विभाजन उत्पन्न कर दिया था जो हमें आज तक दिखता है: उच्च अभिजात्य वर्ग अँग्रेज़ी से सम्बद्ध है तथा निम्न गरीब वर्ग भारतीय भाषाओं से। अचानक तराजू अँग्रेज़ी के पक्ष में झुकने लगी। भारतीय शिक्षा सम्बन्धी मैकाले मिनट को लॉर्ड बैन्टिक की सहमति सचमुच स्मरणीय है। बैन्टिक का निर्देश था कि "अब से समस्त धन...देशी जनता को अँग्रेज़ी भाषा के माध्यम से अँग्रेज़ी साहित्य व विज्ञान का ज्ञान कराने के लिए खर्च किया जाए।" हार्डिंग ने यह प्रलोभन देने का फैसला किया कि रोज़गार सिर्फ अँग्रेज़ी में प्रशिक्षित लोगों को ही दिया जाए। यह एक अचूक प्रलोभन था। जैसा कि सिन्हा (1978) बताते हैं, भारतीयों ने एशियाटिक सोसाइटी के विमर्शों में अँग्रेज़ी भाषा का उपयोग इस आसानी से किया मानो वह उनकी अपनी भाषा हो:

> 1833 से 1853 का समय अँग्रेज़ों तथा स्वयं भारतीयों द्वारा अँग्रेज़ी को लोकप्रिय बनाने के प्रयासों से परिपूर्ण था। अँग्रेज़ी विद्वानों, रोज़गार चाहने वालों व समाज के सम्भ्रान्त लोगों की अनिवार्य भाषा बन गई (सिन्हा 1978: 80)।

सुदृढ़ीकरण

राजेश्वरी सुन्दर राजन (1993) का मानना है कि भारत में अँग्रेज़ी अध्ययन का सुदृढ़ीकरण इंग्लैण्ड के औपनिवेशिक शक्ति के रूप में सुदृढ़ बनने व यूरोप

में अँग्रेज़ी साहित्य के पुख्ता होने के साथ-साथ हुआ। एक साहित्यिक सूचीपत्र तैयार किया गया जिसमें चौसर, बेकन, मिल्टन, शेक्सपीयर, ड्राइडेन, पोप, वड्र्सवर्थ, कॉलरिज, कीट्स इत्यादि की रचनाओं का एक पुलिन्दा भारत में यह कहकर प्रस्तुत किया गया कि ये साहित्य की 'सर्वोत्तम कृतियाँ' हैं; यह कहा गया कि "इन पुस्तकों का एक खाना समस्त प्राच्य साहित्य के बराबर" है। अलबत्ता यह मूल्यांकन वास्तव में बहुत कठिन है कि इस सूचीपत्र का भारतीय मस्तिष्क पर क्या प्रभाव पड़ा। हुआ यह कि भले ही अपनी भाषा के साहित्य का ज्ञान हो या न हो किन्तु हर शिक्षित भारतीय, अभी हाल तक, इस सूचीपत्र की कसमें खाता था। शिक्षित भारतीय इस सूचीपत्र के पैमाने से यह आकलन करने लगे कि उन्होंने कितना पढ़ा है। हालाँकि 1905 में हुए बंग भंग के कारण अँग्रेज़ी शिक्षा का विरोध किया जाने लगा पर इसका वर्चस्व बना रहा। मिन्टो-मॉर्ले सुधार (1909), मॉन्टैग्यु-चैम्सफोर्ड सुधार (1917) और कलकत्ता युनिवर्सिटी कमीशन के प्रतिवेदन (1919) के माध्यम से कुछ परिवर्तन लाए गए पर न तो अँग्रेज़ी भाषा और न ही अँग्रेज़ी शिक्षा प्रणाली भारतीय जनमानस तक पहुँच सकी। जब महात्मा गाँधी ने सत्याग्रह, दाण्डी यात्रा या भारत छोड़ो आन्दोलन के लिए जनमानस के पास पहुँचने के प्रयास किए तो उन्होंने लोगों से उनकी भाषा में बात की। 1948 में मृत्यु से कुछ दिन पहले उन्होंने कहा थाः

> यदि प्रान्तीय भाषाओं का पूर्ण रूप से विकास करना है तो प्रान्तों को भाषाई आधार पर विभाजित करना होगा। हिन्दुस्तानी हिन्दुस्तान की जन भाषा – राष्ट्र भाषा – होगी पर यह प्रान्तीय भाषाओं की जगह नहीं ले सकती। यह प्रान्तों में शिक्षा का माध्यम *नहीं हो सकती*, अँग्रेज़ी तो बिलकुल नहीं (देसाई 1956: 91, मूल रूप से *हरिजन* में, 17 सितम्बर 1955)।

बंगाल के प्रथम विभाजन (1905) के साथ काफी पहले ही राष्ट्रीय शिक्षा आन्दोलन आरम्भ हो गया था। 1906 में बंगाल में राष्ट्रीय शिक्षा परिषद का पंजीकरण

> ऐसी शिक्षा – साहित्यिक के साथ-साथ वैज्ञानिक व तकनीकी – देने के लिए [किया गया था] जो राष्ट्रीय आधार पर हो एवं पूर्णतः राष्ट्रीय नियंत्रण में हो, और वर्तमान की प्राथमिक, माध्यमिक व विश्वविद्यालयीन

> शिक्षा व्यवस्था के विरोध में न हो पर उससे अलग स्थित हो। राष्ट्रीय शिक्षा का तात्पर्य अन्य बातों के अलावा यह होगा कि: (क) सामान्यतः देशी भाषाओं के माध्यम से शिक्षण की व्यवस्था हो और अँग्रेज़ी एक अनिवार्य विषय हो; (ख) विशेषतया देशी भाषाओं में उपयुक्त पाठ्यपुस्तकों का निर्माण हो (अग्रवाल 1983: 31)।

इसी प्रकार, कलकत्ता विश्वविद्यालय आयोग (1917) ने कहा था:

> हमारा यह स्पष्ट मत है कि ऐसी शिक्षा प्रणाली में ज़रूर कुछ गड़बड़ी है जो कोर्स के अन्त में युवाओं को अपनी मातृभाषा को धाराप्रवाह व सही ढंग से बोलने व लिखने में अक्षम छोड़ देती है (अग्रवाल 1983: 94)।

1920 में नागपुर में हुए कांग्रेस अधिवेशन में यह प्रस्ताव पारित किया गया कि बच्चों को अँग्रेज़ी माध्यम विद्यालयों से हटा लिया जाए और राष्ट्रीय विद्यालय खोले जाएँ और बच्चों को उनमें भेजा जाए। जैसा कि लाला लाजपत राय (1966) इंगित करते हैं, चार महीने से भी कम समय में गुजरात, बिहार, महाराष्ट्र व काशी विद्यापीठ, कौमी विद्यापीठ, लाहौर तथा राष्ट्रीय मुस्लिम विश्वविद्यालय, अलीगढ़ जैसे कई राष्ट्रीय संस्थान स्थापित कर दिए गए थे, जिनकी कार्यसूची में भारतीय शिक्षा को नियंत्रित करना तथा भारत एवं उसकी भाषाओं, साहित्य व संस्कृतियों के प्रति स्नेह व सम्मान को बढ़ावा देना स्पष्ट रूप से उल्लिखित थे।

राष्ट्रीय एवं औपनिवेशिक हितों के बीच संघर्ष

औपनिवेशिक व राष्ट्रीय शिक्षा मॉडलों के बीच तथा शिक्षण माध्यमों के तौर पर अँग्रेज़ी व भारतीय भाषाओं के बीच बुनियादी संघर्ष की झलक मैकाले मिनट के बाद शिक्षा प्रणाली पर हुई समस्त बहसों व समिति रिपोर्टों में मिलती है। जैसा कि कृष्णास्वामी व श्रीरामन (1994) बताते हैं, भारतीय शिक्षण संस्थानों व भारतीय भाषाओं में पुस्तक प्रकाशन की वित्तीय सहायता रोक देने के कारण भारतीय शिक्षण उद्यम को काफी हानि हुई तथा इस सन्दर्भ में यह समझना नामुमकिन है कि अँग्रेज़ी के माध्यम से भारतीय भाषाओं को परिष्कृत करने का मैकाले का उद्देश्य कैसे हासिल हो सकता था हालाँकि वे एक ऐसा सम्भ्रान्त वर्ग उत्पन्न करने में सफल रहे जो "रुचियों, अभिमतों,

नैतिकता व बुद्धि के लिहाज़ से अँग्रेज़ था"। कृष्णास्वामी व श्रीरामन के अनुसार ब्रिटिश राज के समयः

> यह वर्ग, जो बाबू वर्ग के नाम से जाना जाता था, सदैव दुभाषिए का कार्य नहीं करता था। प्रायः वह अपने निजी हितों को महिमामण्डित करने में लगा रहता था, जो वह आज भी करता है। जहाँ तक दूसरे उद्देश्य का सवाल है, ब्रिटिश काल तथा स्वतंत्रता के पश्चात् इस वर्ग (जो आज भी अस्तित्व में है) ने भारतीय भाषाओं व इन भाषाओं में साहित्यिक या वैज्ञानिक ज्ञान के 'विकास' व 'परिष्कार' में उतना योगदान नहीं दिया जितना वह दे सकता था और देना चाहिए था। जैसा कि चार्ल्स ट्रैवेल्यान (रिश्ते में मैकॉले के साले) गर्व से कहते हैं, शिक्षित भारतीयों का यह सम्भ्रान्त वर्ग "हमसे भी कहीं शुद्ध अँग्रेज़ी बोलता है क्योंकि वे शुद्धतम मॉडलों का अनुकरण करते हैं, वे *दी स्पेक्टेटर* की भाषा बोलते हैं, ऐसी अँग्रेज़ी जो इंग्लैण्ड में कभी नहीं बोली जाती।" कितनी सच बात है! (1994: 46-47)

सन् 1854 में जारी वुड्स डिस्पैच ब्रिटिश सरकार की समग्र भारतीय शिक्षा नीति का एजेंडा प्रस्तुत करता है। वुड का मानना था कि 'वर्नेकुलर' (भारतीय) भाषाओं का महत्व तब तक है जब तक वे पश्चिमी ज्ञान के प्रसार में सहायक हों। उनकी भारतीय विचार प्रणाली में कोई आस्था नहीं थीः

> पूर्वी ज्ञान का निर्माण करने वाली विज्ञान तथा दर्शन की प्रणाली त्रुटियों से परिपूर्ण है, तथा पूरब का सबसे बढ़िया साहित्य भी आधुनिक खोज व सुधार के लिहाज़ से कमज़ोर है...हमें यह पुरज़ोर तरीके से कहना चाहिए कि जिस शिक्षा को हम भारत में फैलाना चाहते हैं उसका उद्देश्य बेहतर यूरोपीय कला, विज्ञान, दर्शन व साहित्य – संक्षेप में यूरोपीय ज्ञान – का प्रसार करना है (अग्रवाल 1983: 15 में)।

वुड ने मिशनरी संस्थानों को अनुदान देने तथा धीरे-धीरे शिक्षा को सरकारी संस्थाओं से निजी संस्थानों को स्थानान्तरित करने का भी अनुमोदन किया। यह भारत की तत्कालीन स्थितियों में सम्भव नहीं था और स्वाभाविक रूप से मिशनरियों में इसके प्रति आक्रोश पैदा हुआ। लार्ड रिपन ने बाध्य होकर प्रथम भारतीय शिक्षा आयोग (1882-83) नियुक्त किया जिसे यह विचार करना था कि क्या सरकार सार्वजनिक शिक्षा से हाथ खींच ले और धार्मिक शिक्षा को

लेकर सरकारी नीति क्या हो। आयोग ने सर्वसम्मति से शिक्षा से सरकार के हाथ खींचने के प्रस्ताव को खारिज कर दिया तथा सरकारी संस्थाओं में धर्म-निरपेक्ष शिक्षा का सशक्त समर्थन किया। यहाँ अधिक महत्वपूर्ण यह है कि आयोग ने देशी संस्थाओं व भाषाओं की जीवन्तता तथा ज़रूरत को स्वीकार किया हालाँकि उन्हें ब्रिटिश शिक्षा संस्थाओं के मुकाबले निम्न स्तरीय ही माना।

अनिवार्य प्राथमिक शिक्षा हेतु भारतीय स्वर का निर्णायक प्रभाव शिक्षा के माध्यम के प्रश्न पर हुआ था। अनिवार्य प्राथमिक शिक्षा का प्रश्न तथा आगे चलकर प्राथमिक, माध्यमिक, महाविद्यालयीन व तकनीकी शिक्षा का प्रश्न कई बहसों व समितियों में उत्तरोत्तर महत्व का प्रश्न बनता गया; जैसे शिक्षा नीति सम्बन्धी शासकीय संकल्प (1904), राष्ट्रीय शिक्षा आन्दोलन (1890-1905), कलकत्ता विश्वविद्यालय आयोग की रिपोर्ट (1919), और इस सब की परिणति गोपाल कृष्ण गोखले का मशहूर *अनिवार्य* प्राथमिक शिक्षा विधेयक (1910-1912)। गोखले का कहना थाः

> मेरी समझ से इस देश में अनिवार्य व मुफ्त प्राथमिक शिक्षा का मुद्दा सर्वोपरि मुद्दा है...भारत में शिक्षा के सार्वभौमिक प्रसार का मुद्दा, किसी भी अन्य मुद्दे से अधिक, निर्भर करता है सरकार के हार्दिक व सहानुभूतिपूर्ण सहयोग पर...सरकार वांछित धन की व्यवस्था करने से पीछे न हटे (अग्रवाल 1983ः 34)।

हालाँकि शिक्षा नीति सम्बन्धी शासकीय संकल्प (1913) में इस बात से सहमति व्यक्त की गई थी कि निरक्षरता को हटाना है तथा प्राथमिक शिक्षा का दावा सर्वोपरि है, मगर वित्तीय व प्रशासनिक कारणों से इसमें गोखले के प्रस्ताव को खारिज कर दिया गया था।

उन्नीसवीं व आरम्भिक बीसवीं शताब्दी में शिक्षा के क्षेत्र में हुए अधिकतर प्रयासों में अँग्रेज़ी भाषा, साहित्य व संस्कृति को ही वरीयता दी गई तथा अँग्रेज़ी भाषा में पश्चिमी ज्ञान को ही प्रायः ज्ञान का पर्याय माना गया था। हम कई स्थानों पर विद्रोही स्वर भी सुनते हैं। ये स्वर शिक्षा हेतु राष्ट्रीय आन्दोलन या कलकत्ता विश्वविद्यालय आयोग की रिपोर्ट (1917-1919), और सबसे सशक्त रूप से ज़ाकिर हुसैन समिति की रिपोर्ट (1938) में प्रतिध्वनित हुए जो मूलतः महात्मा गाँधी के प्रभाव के तहत तैयार की गई थी। हालाँकि

महात्मा गाँधी की आत्मनिर्भर विद्यालयों की संकल्पना, जो बच्चों द्वारा सामाजिक उपयोग की वस्तुओं के उत्पादन पर केन्द्रित थी, लोकप्रिय नहीं हो सकी, मगर गाँधी जी की यह बात आज समस्त शिक्षा दर्शन का मूल मंत्र मानी जाती है कि शिक्षा शिशु के सर्वोत्तम गुणों को उभारे तथा वह उसकी मातृभाषा में ही होनी चाहिए। ज़ाकिर हुसैन समिति (1938) ने सिफारिश की थी:

> मातृभाषा का उपयुक्त शिक्षण ही समस्त शिक्षा का मूल आधार है। प्रभावपूर्ण तरीके से बोलने तथा सही व स्वच्छ तरीके से पढ़ने व लिखने की क्षमता के बगैर कोई भी व्यक्ति चिन्तन की सटीकता व विचारों की स्पष्टता विकसित नहीं कर सकता। इसके अलावा यह शिशु को उसकी परम्परा के विचारों, भावनाओं व आकांक्षाओं की समृद्ध विरासत से परिचित कराने का तरीका है। अतः इसे सामाजिक शिक्षा और साथ में नैतिक मूल्य स्थापित करने का कीमती साधन बनाया जा सकता है। और यह बच्चे के सौन्दर्य बोध की अभिव्यक्ति व रसास्वादन का प्राकृतिक माध्यम भी है, और यदि सही तरीका अपनाया जाए तो साहित्य का अध्ययन सृजनात्मक रसास्वादन व आनन्द का ज़रिया बन सकता है (अग्रवाल 1983: 54-55)।

इन सारे प्रयासों के बावजूद स्वतंत्रता पूर्व भारत में अँग्रेज़ी का महत्व बढ़ता ही गया। अँग्रेज़ी माध्यम स्कूल तथा कॉलेज तेज़ी से फैलते गए। अँग्रेज़ी नवीन सूचना व ज्ञान – तकनीकी व अन्य – हासिल करने का एक महत्वपूर्ण साधन बन गई। यह देश के विभिन्न भागों के स्वतंत्रता सेनानियों के बीच ज्ञान का साझा पुंज व संचार का साझा माध्यम बन गई। वे शासकों की भाषा का उपयोग कर उनके शासन में सेंध भी लगा सकते थे। यह स्वतंत्रता आन्दोलन के नेताओं के लिए औपनिवेशिक साज़िशों को उजागर करने व उन पर प्रहार करने के लिए आवश्यक थी। यह पत्रकारिता, प्रशासन व न्यायालय के क्षेत्रों में ताकतवर भाषा बन गई। मगर सबसे महत्वपूर्ण बात यह हुई कि अँग्रेज़ी भारतीय बहुभाषाई खज़ाने में एक नई ज़ुबान के रूप में जुड़ गई, हालाँकि एक ऐसी ज़ुबान जो न तो भारतीय ज़मीन से उपजी थी न ही शायद कभी उस ज़मीन में जड़ें जमा सकती थी।

***

3

आज़ाद भारत में अँग्रेज़ी

परिचय

अँग्रेज़ी भाषा और पाश्चात्य शिक्षा प्रणाली ने जो बेगानापन उत्पन्न किया है उसे नेहरू की हैमलेटनुमा गफलत में देखा जा सकता हैः

> शायद मेरे विचार व जीवन के प्रति मेरा नज़रिया पूर्वी न होकर तथाकथित पाश्चात्य के अधिक करीब है। परन्तु भारत मुझे पकड़े रहता है... ये दोनों ही मेरे हिस्से हैं और हालाँकि ये मुझे पूरब व पश्चिम दोनों में सहायता प्रदान करते हैं परन्तु ये मेरे अन्दर, न सिर्फ सार्वजनिक गतिविधियों में बल्कि जीवन में ही एक आध्यात्मिक एकाकीपन की भावना भी उत्पन्न करते हैं। पश्चिम में मैं एक अजनबी हूँ तथा पराया हूँ। मैं उसका हिस्सा नहीं हो सकता। पर अपने देश में भी कभी-कभी मैं निर्वासित-सा महसूस करता हूँ (नेहरू 1949ः 23, मूर 1949 में उल्लिखित)।

अलबत्ता, नेहरू मात्र शिक्षित सम्भ्रान्त वर्ग की विडम्बना का ही ज़िक्र करते हैं। वास्तव में अँग्रेज़ी शिक्षा द्वारा छोड़े सामाजिक, राजनैतिक, आर्थिक, भाषाई और सांस्कृतिक घावों के निशान कहीं अधिक गहरे हैं।

झाँकना अपने अन्दर

1949 में आयोजित संविधान सभा का विचार-विमर्श भारत में अँग्रेज़ी के महत्व को स्पष्ट तौर पर दर्शाता है। यह स्पष्ट हो गया था कि दक्षिण भारतीय लोग हिन्दी को एक खतरे के रूप में, यानी दक्षिण भारत पर उत्तर भारत के

वर्चस्व के प्रतीक के रूप में देखते हैं। दूसरी तरफ, वर्षों तक अपने देश के सम्मान के लिए लड़ते रहे लोगों को अँग्रेज़ी को बनाए रखने में औपनिवेशिक शासन की निरन्तरता नज़र आती थी। एक समझौते की आवश्यकता थी। समाज के मुखर व सम्भ्रान्त वर्ग का स्वाभाविक दबाव अँग्रेज़ी के पक्ष में था। फिर भी अँग्रेज़ी संविधान की उस आठवीं अनुसूची में शामिल नहीं की गई थी जिसमें 14 (अब 22) भारतीय भाषाएँ शामिल थीं: हिन्दी को संघ की आधिकारिक भाषा घोषित किया गया तथा अँग्रेज़ी को 15 वर्षों के लिए सहायक आधिकारिक भाषा का दर्जा मिला। जैसे ही अँग्रेज़ी खत्म करने का दिन (26 जनवरी 1965) समीप आया, दक्षिण भारत के कई हिस्सों में काफी दंगे हुए। हिन्दी के समर्थक भारत के लोगों को इस बात पर राज़ी करने में असफल रहे थे कि हिन्दी को ही एकमात्र आधिकारिक और/या राष्ट्रीय भाषा माना जाए। बल्कि, हिन्दी समर्थकों ने देश के विभिन्न भागों में लोगों को विरोधी ही बनाया। श्री राजगोपालाचारी की इस बात की पुष्टि हुई कि हिन्दी को अहिन्दी-भाषी भारतीयों पर थोपना देश की एकता व प्रगति को नुकसान पहुँचाएगा। नेहरू पर यह दबाव बना कि वे हिन्दी न जानने वालों की आशंकाएँ दूर करें। 7 अगस्त 1959 को दिए गए एक भाषण में नेहरू ने अहिन्दी भाषियों को आश्वस्त किया कि जब तक वे लोग चाहेंगे अँग्रेज़ी एक वैकल्पिक भाषा के रूप में उपलब्ध रहेगी।

जैसा कि कृष्णास्वामी व श्रीरामन (1994) ने प्रभावी ढंग से बताया है, स्वतंत्र भारत में अँग्रेज़ी को लेकर औपनिवेशिक नीतियों का पालन होता रहा जिसके परिणामस्वरूप अँग्रेज़ी भारतीय समाज में ज़्यादा मज़बूती से स्थापित होती गई। जैसा कि हमारे एक उत्तरदाता ने बताया (देखें अध्याय 5), अँग्रेज़ी अत्यन्त लाभदायक भाषा है। चाहे उच्च शिक्षा हो, प्रशासन हो, न्यायपालिका हो, पत्रकारिता हो या बहुराष्ट्रीय कम्पनियाँ हों, अँग्रेज़ी में अच्छी दक्षता आसान प्रवेश और तेज़ व्यावसायिक विकास के अवसर बढ़ा देती है। यह दुर्भाग्यपूर्ण है कि तमाम समितियों, अध्ययन समूहों व आयोगों के बावजूद हम अपने सामाजिक-भाषाई यथार्थ के अनुरूप 'अँग्रेज़ी' नाम की चिड़िया को पुनर्परिभाषित नहीं कर सके हैं।

स्वातंत्र्योत्तर सुदृढ़ीकरण

आज़ादी के समय तक अँग्रेज़ी स्कूली व विश्वविद्यालयीन शिक्षा में अपनी

स्थिति मज़बूत कर चुकी थी। स्वतंत्रता आन्दोलन के नेताओं – गाँधी, नेहरू, तिलक, गोखले, बोस एवं अन्य – ने अपनी चर्चाओं व लेखन में इसका खूब उपयोग किया हालाँकि आम जनता तक वे उनकी अपनी ही भाषा में पहुँच पाते थे। सृजनात्मक लेखन में भी मुल्क राज आनन्द, आर.के. नारायण, राजाराव तथा अन्य लेखकों के रूप में 'भारत' को एक आवाज़ मिल गई थी। गोकाक (1964) ने भारतीय अँग्रेज़ी की बात की है जिसमें सही मानक अँग्रेज़ी का शरीर तो है किन्तु

> जिसकी आत्मा रंगों, विचारों एवं बिम्बों तथा यदा-कदा मुहावरे की दृष्टि से भी भारतीय है, जो भारतीय मस्तिष्क के अनूठे गुणों को व्यक्त करती है...यह एक विशिष्ट भाषाई परिघटना का उदाहरण है – एक ऐसी भाषा जो उसका उपयोग करने वालों के लिए विदेशी है मगर राजनैतिक, तथा हाल में सांस्कृतिक, कारणों से उन्होंने इसे स्वीकार कर लिया है (गोकाक 1964: 93-94)।

भारतीय शिक्षा आयोग की सन् 1966 की रिपोर्ट में इस विषय पर तत्कालीन सम्भ्रान्त सोच का सार बखूबी प्रस्तुत किया गया है:

> प्रथम उपाधि पाठ्यक्रम सफलतापूर्वक पूरा करने के लिए विद्यार्थी को अँग्रेज़ी भाषा में पर्याप्त महारत होनी चाहिए, वह स्वयं को पर्याप्त सुगमता व सहजता से अभिव्यक्त कर सके, अँग्रेज़ी व्याख्यान समझ सके, तथा अँग्रेज़ी साहित्य पढ़ सके। अतः विद्यालय की अवस्था से ही एक भाषा के रूप में अँग्रेज़ी अध्ययन पर समुचित ज़ोर देना होगा। अँग्रेज़ी उच्च शिक्षा में सबसे उपयोगी 'पुस्तकालय भाषा' तथा हमारे लिए बाह्य विश्व की ओर खुलने वाला सबसे महत्वपूर्ण झरोखा भी होनी चाहिए (शिक्षा आयोग की रिपोर्ट 1966: 15)।

1964 में नेहरू के निधन के पश्चात् हिन्दी समर्थकों ने एक बार फिर अँग्रेज़ी सम्बन्धी संवैधानिक प्रावधानों को लागू करने की माँग की। दक्षिण के विद्यार्थी तथा गैर-कांग्रेसी ताकतें हिन्दी विरोधी संगठन बनाने को एक साथ इकट्ठा हो गईं: "हिन्दी कभी नहीं, अँग्रेज़ी सदैव" उनका नारा था। मद्रास में दो आत्मदाह तथा 66 हत्याएँ हुईं। मजबूर होकर सरकार को राजभाषा (संशोधन) अधिनियम 1967 पारित करना पड़ा जिसके ज़रिए संघ की आधिकारिक भाषा

के रूप में हिन्दी के साथ-साथ अँग्रेज़ी का उपयोग जारी रखने का आश्वासन दिया गया।

भाषा विवाद

हिन्दी विरोधी प्रदर्शनों ने यह काफी स्पष्ट कर दिया था कि एक बहुभाषी समाज में एकभाषाई समाधान कारगर नहीं हो सकते तथा यदि लोकतंत्र को सार्थक रूप में जीवित रखना है तो नीति सम्बन्धी निर्णय भागीदारीपूर्ण होने चाहिए। औपनिवेशिक राज से अँग्रेज़ी के सम्बन्ध पर ज़ोर कम किया गया तथा बढ़ते क्रम में उसे बेहतर अवसरों व अन्तर्राष्ट्रीय सम्पर्क की भाषा के रूप में स्वीकार किया गया। दूसरी ओर, अल्पसंख्यक व आदिवासी अपनी भाषाओं के लिए राज्य की शिक्षा व्यवस्था व सत्ता संरचना में अपने हिस्से की पहले से ज़्यादा माँग करने लगे थे। देश की सम्पर्क भाषा के रूप में हिन्दी के अतिशय महत्व को आसानी से नकारा नहीं जा सकता था।

अतः भारत सरकार ने जब 1961 में त्रिभाषा फॉर्मूले का प्रस्ताव दिया तो किसी को आश्चर्य नहीं हुआ। तत्पश्चात्, जैसा कि श्रीधर (1989: 22) बताते हैं, कोठारी आयोग (1964-66) द्वारा इसमें संशोधन करके समूहों की अस्मिता (मातृभाषाएँ व क्षेत्रीय भाषाएँ), राष्ट्रीय गौरव व एकता (हिन्दी), प्रशासनिक क्षमता एवं तकनीकी विकास (अँग्रेज़ी) के हितों को शामिल किया गया। त्रिभाषा फॉर्मूले की भावना यह थी कि उत्तर भारत (हिन्दी भाषी) राज्यों में प्रयास होना चाहिए कि वहाँ दक्षिण, पूर्व या पश्चिम भारत की एक भाषा तीसरी भाषा के तौर पर पढ़ाई जाए। मगर अधिकतर हिन्दी भाषी राज्यों ने इसकी बजाय संस्कृत पढ़ाना पसन्द किया। पश्चिम बंगाल व उड़ीसा ने भी संस्कृत को चुना। दक्षिण में इस बात पर काफी आक्रोश था कि उन्हें उत्तर भारत की एक भाषा पढ़ने पर बाध्य किया जा रहा है जबकि उत्तर भारतीयों को दक्षिण की कोई भी भाषा नहीं पढ़ाई जाती। वास्तव में, भाषाई अल्पसंख्यक (समस्त जनसंख्या का 26 प्रतिशत) इस फॉर्मूले के कारण चार भाषाएँ सीखने को बाध्य थे। देश में काफी लोग हिन्दी समर्थकों के ज़बर्दस्त उत्साह को नहीं सराह सके तथा उन्हें इसमें आर्यीकरण के भयानक आसार नज़र आए। इसकी अपरिहार्य प्रतिक्रिया के रूप में दक्षिण तथा पूर्व दोनों क्षेत्रों में अँग्रेज़ी को प्रोत्साहित करने का प्रयास किया गया। कुछ राज्यों ने अँग्रेज़ी को ही अपनी

एकमात्र आधिकारिक भाषा बना लिया। तमिलनाडु व मिज़ोरम ने अपनी शिक्षा प्रणाली में द्विभाषा नीति अपनाई – स्वयं की भाषा तथा अँग्रेज़ी।

भारतीय बहुभाषिता व अँग्रेज़ी

जैसा कि खूबचन्दानी (1983: 118) बताते हैं, उपनिवेश-पूर्व भारत में पाठशालाओं व मकतबों के ज़रिए चलने वाली शिक्षा व्यवस्था ने स्कूली शिक्षा को प्राथमिक समाजीकरण का विस्तार माना था और भाषाई दक्षता का एक अनुक्रम बना लिया था जिसके अन्तर्गत आपस में समझने योग्य भाषाई कौशलों की एक ृंखला का निर्माण हुआ था जो क्षेत्रीय बोलियों से लेकर सम्भ्रान्त शैलियों तक फैली हुई थी। बच्चा जिस भाषाई व सांस्कृतिक खज़ाने के साथ विद्यालय में प्रवेश करता था उस पर नाक-भौं नहीं सिकोड़ी जाती थी। पिता-पुत्र व शिक्षक-छात्र सम्बन्धों के बीच एक समानता देखी जाती थी। विभिन्न कामकाजी भाषाएँ व लिपियाँ विद्यार्थी को एक समृद्ध व लचीले भाषाई खज़ाने से लैस करती थीं; इस तरह एक व्यापारी मात्र महाजनी की विविध किस्में ही नहीं बल्कि देवनागरी, नास्खी व नास्तलिक भी जानता था। इसी प्रकार, एक संस्कृत विद्वान देवनागरी के अलावा तेलुगू व भोती लिपियों में भी संस्कृत पढ़ सकता था। भारत की परम्परागत भाषाई विविधता से परेशान औपनिवेशिक शासकों ने अँग्रेज़ी और देशी भाषाओं के बीच विरोध पैदा करके भारतीय शिक्षा व्यवस्था के लिए एकात्मिक किस्म के समाधान पेश किए।

जैसा कि पहले बताया जा चुका है मैकाले द्वारा भारतीय भाषाओं को अनदेखा करने का निर्णय भारतीय शिक्षा व्यवस्था में एक निर्णायक मोड़ था और आज के इस विवाद की जड़ें इसी निर्णय में देखी जा सकती हैं कि क्या भारतीय भाषाएँ विज्ञान एवं प्रौद्योगिकी के माध्यम के रूप में उपयुक्त हैं। सन् 1872 के सैडलर आयोग (कानूनगो 1962: 48 में उद्धृत) ने टिप्पणी की थी कि ऐसी शिक्षा व्यवस्था में ज़रूर कुछ गड़बड़ होगी जो किसी युवा को अपनी मातृभाषा का धाराप्रवाह एवं शुद्धतापूर्वक उपयोग करने में असमर्थ छोड़ दे। इसके तथा बाद के शिक्षा आयोगों की इसी प्रकार की रिपोर्टों के बावजूद देशी भाषाओं की कीमत पर अँग्रेज़ी के उपयोग को महत्व देना जारी है।

उत्तर-औपनिवेशिक काल में मातृभाषा को शिक्षण माध्यम के रूप में अपनाए जाने पर अधिकाधिक ज़ोर दिया गया तथा युनेस्को (1953: 11) की इस

सिफारिश का हवाला कई भाषा नियोजक संस्थाएँ जगह-जगह पर देती रही हैं कि मनोवैज्ञानिक, सामाजिक व शैक्षणिक दृष्टि से कोई भी बच्चा अपनी मातृभाषा में बेहतर व तेज़ी से सीखता है। मातृभाषा पर ज़ोर देने के इस प्रतिक्रियारूपी प्रयास में भी एक बार फिर भारतीय समाज के बहुभाषी चरित्र को अनदेखा किया गया तथा विभिन्न कार्यों के लिए विभिन्न भाषाओं के सोपानबद्ध विभाजन पर ध्यान नहीं दिया गया। इस तथ्य को भी अनदेखा किया गया कि कई क्षेत्रीय भाषाओं में प्रायः न तो शिक्षण सामग्री उपलब्ध है और न ही शिक्षक तथा जो पाठ्यपुस्तकें कथित रूप से मातृभाषा में लिखी जाती हैं वे वास्तव में बनावटी सम्भ्रान्त शैलियों में लिखी जाती हैं जो पाठक की समझ से परे होती हैं (एकलव्य 1982, अग्निहोत्री एवं खन्ना 1991)।

भारत जैसे विविधतापूर्ण समाज में भाषाएँ एक गैर-निरंकुश सन्दर्भ में सीखी जाती हैं जिससे निरन्तर सामाजिक-सांस्कृतिक व संज्ञानात्मक समृद्धि हासिल होती है। भाषाई व्यवहार में विविधता संवाद में बाधक न होकर सहायक होती है। भाषाओं की विविधता बरकरार रखी जाती है क्योंकि विभिन्न दायरों में उनका कार्य अलग-अलग होता है। दूसरी तरफ, कई ऐसे दायरे हैं जहाँ विभिन्न भाषाएँ आपस में मिलकर एक साझा जनभाषा बन जाती हैं। ऐसे गतिमान समाजों में व्यवहार के आदर्श सदैव निर्माण की प्रक्रिया में होते हैं (ली पेज एवं टेबूरेट-केलर 1985)। खूबचन्दानी (1983: 167-75) बहुभाषिता को इस रूप में देखते हैं कि वह जीवन्त है या संरचनात्मक और एकरूपीकारक है या विभेदक। भारतीय बहुभाषिता जीवन्त व विभेदक है जबकि अमरीकी बहुभाषिता जीवन्त मगर एकरूपीकारक है। हालाँकि भारतीय बहुभाषिता में एक निहित सामाजिक-भाषाई एकता है, यह एकता लचीलेपन व विविधता में बाधक बनने की बजाय उसका पोषण करती है।

यदि हम स्वतंत्र भारत में शिक्षा व भाषा के मुद्दों की जाँच करने के लिए आयोजित सम्मेलनों, समितियों व आयोगों की संख्या व प्रकृति को देखें तो हमें यह विश्वास करना होगा कि देश में भाषा नियोजन जनतांत्रिक व भागीदारीपूर्ण रहा है। विश्वविद्यालय शिक्षा आयोग (1948-49) से आरम्भ होकर विभिन्न राष्ट्रव्यापी शैक्षिक सर्वेक्षणों के अलावा निम्नलिखित सम्मेलन, समितियाँ व आयोग आयोजित किए गएः भारत सरकार माध्यमिक शिक्षा आयोग (1952-53), बुनियादी शिक्षा मूल्यांकन समिति (1955-56), प्राथमिक

विद्यालय उन्मुखीकरण पर राष्ट्रीय सेमीनार (1959), स्कूली पाठ्यपुस्तक समिति (1966), शिक्षा आयोग (1964-66), राष्ट्रीय शिक्षा नीति (1968), ग्रामीण उच्चतर शिक्षा आयोग (1967-69), उच्चतर शिक्षा में दृश्य-श्रव्य साधन समिति (1967-69), विश्वविद्यालय एवं महाविद्यालय प्रशासन समिति (1969-73), राष्ट्रीय शिक्षक आयोग (1983-85), शिक्षा की चुनौतीः एक नीतिगत परिप्रेक्ष्य (1985), राष्ट्रीय शिक्षा नीति (1986), प्राथमिक एवं माध्यमिक शिक्षा पाठ्यक्रम पर राष्ट्रीय आयोग (1988), राष्ट्रीय साक्षरता मिशन (1988), राममूर्ति पुनरावलोकन समिति (1990), संशोधित राष्ट्रीय शिक्षा नीति (1992) आदि। 1990 की राममूर्ति समिति ने उपकुलपतियों, विश्वविद्यालयों, महाविद्यालयों व स्कूलों के अध्यापकों, शिक्षक संगठनों, छात्रों एवं छात्र संगठनों, समाचार पत्र सम्पादकों, उद्योगपतियों, व्यापार संघों, सांसदों व राज्य सरकार के शिक्षाविदों एवं प्रशासकों तथा अनेक स्वयंसेवी संस्थाओं से बातचीत की थी। इसने शिक्षा व अनुसन्धान के कई केन्द्रों पर सम्मेलन एवं कार्यशालाएँ भी आयोजित की थीं। इस सबके बावजूद इन समितियों द्वारा किए गए समस्त नीतिगत निर्णयों में वह ज़मीनी यथार्थ व सहभागिता नदारद हैं जो राष्ट्रीय स्वतंत्रता आन्दोलन के काल में भाषा आन्दोलन के मूल तत्व थे। इन समितियों के विमर्श को प्रायः दो मान्यताएँ निर्देशित करती रही हैं। पहली यह है कि देश के सभी बच्चों को समान संख्या में भाषाएँ सीखना चाहिए, तथा दूसरी यह है कि हिन्दी और अँग्रेज़ी का अध्ययन सबके लिए सर्वोपरि महत्व का है। ये दोनों मान्यताएँ भारतीय समाज की गतिमान बहुभाषी संरचना के विपरीत थीं। जैसा कि दासगुप्ता (1970: 261-62) दलील देते हैं:

> राष्ट्रीय स्वतंत्रता आन्दोलन के सन्दर्भ में देश में जो भाषा सम्बन्धी समूह उत्पन्न हुए थे, उन्होंने कई भूमिकाएँ अदा की थीं। ये [कार्यकर्ताओं की] भर्ती और कार्रवाइयों के लिए मंच बने, इन्होंने इसी तरह की माँगें कर रहे अन्य समूहों के साथ गठबन्धन स्थापित किए, माँगों पर सौदेबाज़ी करने की कला का विकास किया तथा इस प्रक्रिया में यह समझा कि भारत जैसे जटिल विकासमान बहुभाषी देश की समस्याओं के लिए कोई भी एकाश्म या एकरूप समाधान कारगर नहीं हो सकता। इन्होंने व्यक्तियों व छोटे समुदायों की संकीर्ण निष्ठाओं को बड़े नेटवर्कों में विस्तार देने में सहायता प्रदान की व भाषा के आधुनिकीकरण व मानकीकरण में सक्रिय भागीदारी की।

दासगुप्ता (1970: 78-79) ने उन्नीसवीं सदी के उत्तरार्ध व आरम्भिक बीसवीं शताब्दी में भारत में विभिन्न भाषा संगठनों के उदय व विकास का विस्तृत विश्लेषण किया है। ब्राह्म समाज (1828), आर्य समाज (1875), सत्यशोधक समाज (1873) व अन्य संगठन समाज सुधार के क्षेत्र में संगठनात्मक विकास में मील के पत्थर हैं। इन सभी संगठनों ने यह महसूस किया था कि व्यापक समाज तक पहुँचने के लिए एक साझा माध्यम ज़रूरी है। यह भी स्पष्ट था कि आधुनिक ज्ञान हासिल करने व सत्ताधारियों से संवाद हेतु तो अँग्रेज़ी आवश्यक है, पर यह वृहत्तर लोगों तक पहुँचने की भाषा नहीं हो सकती। आर्य समाज एवं ब्राह्म समाज जैसे संगठनों ने महसूस किया था कि वे लोगों तक उनकी अपनी भाषाओं में ही पहुँच सकते हैं।

परन्तु जैसा कि गाँधी (1984: अध्याय 2) बताते हैं, संसदीय बहस तथा पचास और साठ के दशकों के विधेयकों से अँग्रेज़ी को बहुत लाभ हुआ है। सेठ गोविन्द दास एवं हीरेन मुखर्जी जैसे देशी भाषाओं के शक्तिशाली समर्थकों के बावजूद संसद में अँग्रेज़ी समर्थकों का ही बोलबाला रहा। जब नेहरू ने संसद में आश्वासन दिया कि अँग्रेज़ी को जारी रखा जाएगा, तो फ्रैंक एन्थनी ने अँग्रेज़ी को आठवीं सूची में सम्मिलित करने का 1959 का अपना गैर-सरकारी प्रस्ताव खुशी-खुशी वापिस ले लिया। गोविन्द दास व हीरेन मुखर्जी दोनों को लगता था कि एक विदेशी भाषा के माध्यम से देश की जनता तक पहुँचना सम्भव नहीं है तथा विज्ञान, प्रौद्योगिकी व प्रजातंत्र का विकास हिन्दी व अन्य क्षेत्रीय भाषाओं के विकास के साथ अनन्य रूप से जुड़ा है। इसके बाद 1963 और 1967 के भाषा अधिनियमों ने अँग्रेज़ी की स्थिति को और मज़बूत किया।

संख्याओं का सवाल

भारतीय समाज के विभिन्न दायरों में अँग्रेज़ी के ज़बरदस्त महत्व व अँग्रेज़ी भाषा उद्योग के निहित स्वार्थों ने अँग्रेज़ी द्विभाषिता से सम्बन्धित आँकड़ों के विवरण व व्याख्या में काफी भ्रम पैदा कर दिया है। कितने भारतीय लोग अँग्रेज़ी जानते हैं? इनमें से कितने लोग इसे भलीभाँति जानते हैं और इसका उपयोग अपने दैनिक जीवन में करते हैं? भारतीय द्विभाषी समुदाय का कितना प्रतिशत अँग्रेज़ी बोलता है? हमारे पास इन प्रश्नों के विश्वसनीय

जवाब नहीं हैं। चूँकि भारत में अँग्रेज़ी भाषा का ज्ञान स्कूल की परिस्थिति में ही उपलब्ध है, अतः यह कहा जा सकता है कि अँग्रेज़ी द्विभाषिता समाज के शिक्षित व साक्षर वर्गों तक ही सीमित है। चूँकि भारत में साक्षरता दर काफी कम है, अतः अँग्रेज़ी द्विभाषिता उससे भी कम होने की उम्मीद है। समस्त तथाकथित द्विभाषी जनसंख्या में यह अवश्य एक उच्च अनुपात होगा क्योंकि हाई स्कूल जाने वाले अधिकतर लोग अँग्रेज़ी भी सीखते हैं।

द्विभाषिता गणना की एक प्रमुख समस्या जनगणना के भाषा सम्बन्धी प्रश्नों से सम्बन्धित है। 1901 से लेकर आज तक जनगणना विभाग भाषा सम्बन्धी प्रश्नों का मानकीकरण नहीं कर सका है। यहाँ *लैंग्वेज हैण्डबुक ऑन मदर टंग्स इन सेंसस* की भूमिका से कुछ उद्धृत करना लाभदायक होगाः

> 1901 से समस्त जनगणनाओं में एक प्रश्न द्विभाषिता से सम्बन्धित रहा है। 1901, 1911, 1921 के प्रश्न मात्र उत्तरदाता के अँग्रेज़ी ज्ञान से सम्बन्धित थे। 1931 में स्थिति कुछ बदली तथा द्विभाषिता का प्रश्न यह जानने के लिए किया जाने लगा कि व्यक्ति अपनी मातृभाषा के अलावा कौन-सी दूसरी भाषा का आम तौर पर उपयोग करता है। 1941 व 1951 में द्विभाषिता का यह प्रश्न 1931 की परिभाषा में इस सुधार के साथ दोहराया गया कि मात्र कोई भारतीय भाषा ही सहायक भाषा के रूप में बताई जा सकती है तथा वही भाषा रिकॉर्ड की जाएगी जिसको व्यक्ति सबसे अच्छी तरह जानता है। 1961 में द्विभाषिता की संकल्पना में दो महत्वपूर्ण परिवर्तन किए गए। पहला यह था कि कोई गैर-भारतीय भाषा भी सहायक भाषा के रूप में लिखवाई जा सकती है, तथा दूसरा यह था कि एक की बजाय दो भाषाएँ सहायक भाषा के रूप में रिकॉर्ड की जा सकती हैं। अलबत्ता, 1961 के निर्देश में यह स्पष्ट किया गया था कि सहायक भाषा के रूप में लिखवाई जाने वाली भाषा या भाषाओं में मातृभाषा की बोलियों को शामिल नहीं किया जाएगा। 1971 में द्विभाषिता सम्बन्धी प्रश्न में परिभाषा कमोबेश 1961 के समान ही रही। अलबत्ता एक ही मातृभाषा की बोलियों को सहायक भाषा के रूप में शामिल न करने का प्रावधान खत्म कर दिया गया (भारत की जनगणना 1971)।

1961 व 1971 की जनगणना में प्रथम दो सहायक भाषाएँ रिकॉर्ड की गई थीं

पर 1981 की जनगणना में मात्र एक भाषा सहायक भाषा के रूप में गिनी गई। अतः जनगणना के आँकड़ों की आपस में तुलना नहीं की जा सकती तथा इसमें कोई आश्चर्य की बात नहीं है कि अँग्रेज़ी द्विभाषिता 1971 में 2.5 करोड़ से घटकर 1981 में मात्र 26 लाख रह गई। इस सन्दर्भ में सारणी 3.1 की छानबीन लाभकारी होगी:

सारणी 3.1: जनसंख्या, साक्षरता एवं द्विभाषिता (स्थूल आँकड़े)

वर्ष	*कुल जनसंख्या (करोड़)*	*+ 7 की कुल जनसंख्या (करोड़)*	*साक्षरता दर (प्रतिशत)*	*द्विभाषिता (करोड़)*	*अँग्रेज़ी द्विभाषिता (करोड़)*
1951	36.1	28.9	20	रिकॉर्ड नहीं हुई	
1961	43.9	34.4	30	4.5	1.1
1971	54.8	43.2	36	7.1	2.5
1981	68.5	55.6	44	7.3	0.3
1991	84.4	70.1	52	रिकॉर्ड नहीं हुई	

स्रोतः *लिटरेसी डाईजेस्ट* 1991 तथा द्विभाषी जनगणना आँकड़े 1961, 1971 एवं 1981

दस वर्षों में हम सात वर्ष एवं ऊपर की मात्र 6 से 10 प्रतिशत जनसंख्या को साक्षर कर सके। चूँकि प्राथमिक विद्यालयों में शाला छोड़ने की दर अधिक है तथा साक्षरता के अनौपचारिक ढाँचों का विस्तार कम है, इसलिए यह कहना कठिन है कि जो लोग 'साक्षर' कहे जाते हैं वे वास्तव में कितने साक्षर हैं और कितनी देर साक्षर रहेंगे। 1961 व 1971 के द्विभाषिता के आँकड़े तुलनीय हैं। इस दशक में 2.6 करोड़ नए द्विभाषी रिकॉर्ड हुए। जैसा कि सारणी 3.1 से स्पष्ट है, द्विभाषिता में इस वृद्धि में अँग्रेज़ी द्विभाषिता का महत्वपूर्ण योगदान था। 1961 में मात्र 24 प्रतिशत द्विभाषी ही अँग्रेज़ी जानते थे; 1971 तक यह आँकड़ा नाटकीय ढंग से 35 प्रतिशत तक पहुँच गया था। यह सम्भव है कि अँग्रेज़ी से जुड़ी प्रतिष्ठा व लाभ की वजह से लोगों ने 1971 में अँग्रेज़ी द्विभाषिता का ज़िक्र किया हो हालाँकि वे अँग्रेज़ी थोड़ी-बहुत ही जानते थे। गौरतलब है कि इस दशक में साक्षरता विकास दर सबसे कम थी – मात्र 6 प्रतिशत। यह सम्भव है कि सत्तर के दशक तक (पचास व साठ के दशकों में संसद व प्रेस में चले विमर्श के बाद) यह स्पष्ट हो चला था कि हिन्दी और

अन्य क्षेत्रीय भाषाएँ परास्त हो चुकी हैं तथा भविष्य में अँग्रेज़ी ही सत्ता और अवसरों की भाषा होगी। इस तर्क की पुष्टि इस तथ्य से होती है कि 1981 के आँकड़ों में अँग्रेज़ी द्विभाषिता में ह्रास हुआ और यह मात्र 30 लाख ही रह गई थी। जैसा कि पहले ही बताया जा चुका है 1981 में मात्र एक भाषा की ही गणना हुई थी। भारत में अँग्रेज़ी द्विभाषिता कुल द्विभाषी जनसंख्या का लगभग 4 प्रतिशत है। कुल कितने अँग्रेज़ी द्विभाषी हैंः 30 लाख या 25 लाख? देश की कुल द्विभाषी जनसंख्या में उनका प्रतिशत कितना हैः 4 प्रतिशत, 24 प्रतिशत या 35 प्रतिशत? प्रवीणता के किस स्तर पर भारतीय जनगणना विभाग द्विभाषिता को परिभाषित करता है – कुछ शब्द, सीमित सम्प्रेषण क्षमता, या पूर्ण सन्तुलित महारत? यह स्पष्ट है कि जब तक कुछ अधिक परिष्कृत प्रश्न विकसित नहीं किए जाते तब तक हम बहुभाषिता से सम्बन्धित किसी विश्वसनीय अनुमान पर नहीं पहुँच सकते। अतः जब भी अँग्रेज़ी के पक्ष में या विरोध में आँकड़ों का हवाला दिया जाए, तो सावधानी ज़रूरी है।

बहरहाल, इसमें कोई सन्देह नहीं है कि हमारे यहाँ अँग्रेज़ी का अध्ययन करने वाले विद्यार्थी बड़ी संख्या में हैं तथा अँग्रेज़ी माध्यम पब्लिक स्कूलों व हर नुक्कड़ पर अँग्रेज़ी बोलचाल सिखाने वाली कक्षाओं की माँग में दिन दूनी रात चौगुनी वृद्धि हो रही है। पुण्य श्लोक राय यह तर्क देते हैं कि जहाँ तक "गाँवों व छोटे शहरों से ऊपर के स्तरों के प्रशासन, वाणिज्य व शिक्षा में होने वाली गम्भीर बातचीत का सवाल है," अँग्रेज़ी के एकछत्र आधिपत्य को सिद्ध करने के लिए आँकड़ों की कोई आवश्यकता नहीं है। उनका विचार है कि यद्यपि अँग्रेज़ी का विकास तेज़ी से हुआ है मगर वह भारतीय भाषाओं को विस्थापित नहीं कर सकी है। राय (1963) के अनुसार दूसरी भाषाएँ इतना खतरा ज़रूर महसूस करती हैं कि वे प्रतिद्वन्द्वी बन जाएँ मगर इतना भी नहीं कि वे हथियार डाल दें तथा इस परिस्थिति में समझदारी इस कहावत में ही निहित हैः "यदि पछाड़ नहीं सकते तो साथ हो जाइए।" हालाँकि यह विचारणीय है कि राय का यह कहना कहाँ तक उचित है कि अँग्रेज़ी के एकछत्र आधिपत्य ने "वास्तव में एक विशाल साझा बाज़ार विकसित करके एक समतापूर्ण व सस्ता न्याय प्रदान किया है" (वहीः 119)।

***

4

अँग्रेज़ी शिक्षण पद्धति

परिचय

भारत में अँग्रेज़ी के आगमन के बाद से ही अधिकांश भाषा शिक्षण परियोजनाओं का आधार कुछ 'गम्भीर' शास्त्रीय पाठ रहे हैं। (इसकी चर्चा अध्याय 2 में की जा चुकी है।) कुछ समय पहले तक सभी इ.एल.टी. (अँग्रेज़ी भाषा शिक्षण) सामग्री में कुछ *अँग्रेज़ीयत* मौजूद थी। भारतीय छात्रों को दुनिया के 'सर्वश्रेष्ठ साहित्य व संस्कृति' से परिचित कराने हेतु अँग्रेज़ कवियों, नाटककारों व कहानी लेखकों के संकलन खास तौर से तैयार किए जाते थे। हालाँकि शिक्षण का मुख्य उद्देश्य मशहूर लेखकों की रचनाओं को पढ़ना-समझना व उनका आलोचनात्मक रसास्वादन करना माना गया था, पर अक्सर पूरी कवायद इन लेखकों के विचारों को सालाना परीक्षा में उगल देने तक सीमित रह जाती थी। फिर भी अँग्रेज़ी भाषा व साहित्य के अध्यापन के अधिकांश तौर-तरीकों में छात्रों की देशी भाषाओं व साहित्यों का तिरस्कार जितना प्रबल आज देखने को मिलता है, उतना शायद अठारहवीं व उन्नीसवीं सदी में नहीं था। अनुवाद को अक्सर भाषा शिक्षण के एक विश्वसनीय साधन के रूप में प्रयुक्त किया जाता था। विश्व भर में द्वितीय भाषा शिक्षण सामग्री अपनी प्रकृति से द्विभाषी रही है जिसका उपयोग दोनों भाषाएँ सीखने में हो सकता था। छात्र के पूर्व ज्ञान को कम से कम एक अघोषित उपयोगी गुण के रूप में देखा जाता था। अनुवाद के साथ-साथ व्याकरण, नियमों को याद करना व शब्द सामर्थ्य निर्माण भाषा शिक्षण की रीढ़ थे।

मिशनरी विद्यालय

जैसे कि टोडोरोव (1982) काफी प्रभावी तर्क देते हैं, धर्मयुद्धों (Crusades) व आरम्भिक खोजी यात्राओं का मूल उद्देश्य ईसाई धर्म का प्रचार था। मसलन, 1492 में कोलम्बस ने समुद्री यात्रा का आरम्भ सिर्फ अपने (या अपने स्वामियों के) सोने के लोभ अथवा खोज की भावना से नहीं बल्कि लोगों को ईसाई धर्म में परिवर्तित करने के प्राथमिक उद्देश्य से किया था। भारत के सन्दर्भ में भी स्थिति भिन्न नहीं थी (देखें अध्याय 2)। जैसा कि लैर्ड (1972) इंगित करते हैं, बैप्टिस्ट मिशनरियों ने बंगाल सरकार के विरोध के कारण सन् 1800 में श्रीरामपुर के डेनमार्क एन्क्लेव में शरण ली थी ताकि श्रीरामपुर तिकड़ी बनाई जा सके जिसका प्रमुख उद्देश्य “देशी जनता की आत्माओं को बचाना” था। देशी भाषाओं में उनकी रुचि तथा अनुवाद व अध्यापन हेतु पुस्तकों का चयन भी इसी नैतिक उद्देश्य से संचालित थे। लैर्ड के अनुसारः

> देशी विद्यालयों की तुलना में, मिशनरी विद्यालयों ने पढ़ने, लिखने व गणित पढ़ाने की गति व प्रभाविता को बढ़ाने, मुद्रित पाठ्यपुस्तकें लागू करने तथा पाठ्यक्रम को विस्तार देने में महत्वपूर्ण काम किया। मिशनरियों ने इस बात पर ज़ोर दिया कि अच्छी शिक्षा की शुरुआत बच्चों को अपनी मातृभाषा पढ़ना व लिखना सिखाकर होनी चाहिए (लैर्ड 1972ः 77-78)।

परन्तु शिक्षण का केन्द्र बिन्दु ईसाई धर्म से सम्बन्धित ‘नैतिक मूल्य’ ही थे। चूँकि 1800 के आसपास देशी विद्यालयों को उनके हाल पर छोड़ दिया गया था, यह अपरिहार्य था कि मिशनरी तथा अँग्रेज़ी माध्यम स्कूल अधिक सफल व आकर्षक नज़र आने लगे थे। ‘ऊपर से नीचे’ रिसाव के सिद्धान्त ने अँग्रेज़ी प्रशिक्षित अनुवादकों की एक फौज तैयार की ताकि देश के लोगों के बीच ज्ञान फैलाया जा सके। लगभग इसी समय मिशनरियों ने उन्हें प्रशिक्षित किया था तथा तब से ही ये काफी हद तक भारत में अँग्रेज़ी अध्ययन को प्रभावित करते आए हैं। लोक शिक्षण पर बंगाल प्रेसिडेंसी रिपोर्ट (1843) से पता चलता है कि देशी व प्राच्य भाषाओं व साहित्य को बढ़ावा देते समय इस बात का ध्यान रखा जाना था कि “यह अँग्रेज़ी भाषा व साहित्य की अभिवृद्धि के बेहतर महत्व तथा इनके अपेक्षाकृत गहरे व टिकाऊ लाभों को पहचानते हुए उनके अनुरूप हो” (वहीः 37)।

उसी रिपोर्ट में बम्बई शिक्षा मण्डल ने सुझाव दिया था कि "फिलहाल अँग्रेज़ी पुस्तकों के निर्माण के लिए यह पर्याप्त होगा कि ग्रेट ब्रिटेन के विद्यालयों व भारत की अँग्रेज़ी सेमीनरीज़ में उपयोग होने वाली पुस्तकों में से सावधानीपूर्वक व्यवस्थित व वर्गीकृत संकलन तैयार कर लिया जाए तथा अँग्रेज़ी व देशी भाषाओं के विद्यालयीन शब्दकोशों का निर्माण किया जाए।" उन दिनों कक्षाएँ छोटी हुआ करती थीं व अध्यापक, परीक्षक और मूल्यांकनकर्ता आम तौर पर अँग्रेज़ होते थे। उदाहरण के लिए, 1844 में (बंगाल प्रेसिडेंसी रिपोर्ट 1844) उच्चतर स्कूल की तीसरी कक्षा (यानी मैट्रिक) में 15-22 वर्ष उम्र के मात्र अट्ठाईस छात्र थे। इन छात्रों की परीक्षा जेम्स ब्रेडबरी द्वारा बायरन की "दी इवनिंग बिफोर दी बैटल ऑफ वॉटरलू" व यंग की "फॉली ऑफ ह्यूमन परस्यूट्स" जैसे पाठों के आधार पर ली गई थी। लोग अँग्रेज़ी में प्रदर्शन को जीवन में सफलता व उपलब्धि का परिचायक मानने लगे थे। बंगाल प्रेसिडेंसी की वार्षिक रिपोर्ट में मात्र प्रश्न पत्र ही नहीं बल्कि मैट्रिक छात्रवृत्ति परीक्षा के सफल छात्रों की उत्तर पुस्तिकाएँ भी प्रकाशित की जाती थीं। उस समय अँग्रेज़ी शिक्षण पद्धति में किस चीज़ को सचमुच महत्वपूर्ण माना जाता था इसकी एक झलक जेम्स ब्रेडबरी की मूल्यांकन रिपोर्ट में मिलती है:

> युवकों के वाचन से मैं अत्यन्त प्रसन्न था, उनमें से लगभग हरेक का उच्चारण सही था तथा उसमें विदेशी लहज़ा बहुत कम था या बिलकुल नहीं था; तथा सभी छात्र लेखक की आत्मा में सहजता से प्रवेश कर गए थे, जो, मेरी राय में, कहीं अधिक महत्वपूर्ण है (बंगाल प्रेसिडेंसी 1844: 67)।

मैकाले मिनट व उसके बाद

गोकाक (1964) व राम (1983) द्वारा किए गए अध्ययनों से भारत में आरम्भिक अँग्रेज़ी अध्यापन की विधि व सामग्री की प्रकृति के बारे में इसी प्रकार की रोचक समझ प्राप्त होती है। यह प्रतीत होता है कि आरम्भ में प्राथमिक उद्देश्य 'अन्धविश्वासी' भारतीयों में यूरोपीय ज्ञान का प्रसार करना था तथा अँग्रेज़ी को इस उद्देश्य की प्राप्ति हेतु एक सशक्त माध्यम माना गया था। एक द्विभाषा आधारित तरीका अपरिहार्य लगता था। वुड्स डिस्पैच (1854) से एक उद्धरण:

> यह आवश्यक है...कि शिक्षकों के पास अँग्रेज़ी की जानकारी हो ताकि वे उपयोगी ज्ञान प्राप्त कर सकें और देशी भाषा की जानकारी हो ताकि वे इसे अपने छात्रों को बता सकें (पैरा 45)।

यह स्पष्ट था कि ऐसे द्विभाषी अध्यापकों की टीम बनाना आसान नहीं था, और यदि यह सम्भव हो भी जाता तो देश के आकार व जनसंख्या की प्रकृति को देखते हुए इसका प्रभाव न्यूनतम रहने का अन्देशा था। यह निर्णय लिया गया कि कुछ विशेष व्यवस्था कर द्विभाषी शिक्षकों के प्रशिक्षण को बढ़ावा देने हेतु छात्रवृत्ति व पारिश्रमिक का प्रबन्ध किया जाए। यह भी निर्णय लिया गया कि सुप्रसिद्ध अँग्रेज़ी पुस्तकों का हिन्दी अनुवाद किया जाए। अतः आरम्भिक शिक्षण तकनीक काफी हद तक अनुवाद पर आश्रित थी। बहरहाल, विद्यालयों की इन दो धाराओं, देशी व अँग्रेज़ी को तुरन्त समर्थक मिल गए तथा वुड्स डिस्पैच ने भारतीय शिक्षा तंत्र में देशी भाषाओं के स्थान का कोई स्पष्ट संकेत नहीं दिया।

1835 के अँग्रेज़ी शिक्षा अधिनियम में मैकाले की अनुशंसा ने अँग्रेज़ी को "शासन, शिक्षा व तरक्की की भाषा – साम्राज्यवादी शासन व स्व-सुधार दोनों का प्रतीक – बना दिया" (कृष्णास्वामी व श्रीरामन 1995: 32)। एक अनुशंसा यह थी कि "शिक्षा के लिए रखे जाने वाले समस्त धन को मात्र अँग्रेज़ी शिक्षा पर लगाना ही सर्वोत्तम होगा" (अग्रवाल 1983: 4)। यह निर्णय लिया गया कि अब सारा धन जनता को अँग्रेज़ी भाषा के माध्यम से अँग्रेज़ी साहित्य व विज्ञान की शिक्षा देने पर खर्च किया जाएगा (वहीः 15)। मिशनरी संस्थानों द्वारा अँग्रेज़ी शिक्षा दिया जाना जारी रहा जो उन्नीसवीं सदी के आरम्भ से ही काम कर रही थीं। मिशनरी पाठ्यक्रम में बाइबल, पेली की *नेचुरल थियोलॉजी*, बन्यान की *पिलग्रिम्स प्रोग्रेस*, बेकन की *नोवम ऑर्गेनम*, प्लेटो की *डायलॉग*, मिल्टन की *पैराडाइज़ लॉस्ट* इत्यादि शामिल थीं। मध्य उन्नीसवीं सदी के भारत में धर्मनिरपेक्ष सरकारी पाठ्यक्रम की मानक सामग्री थी रिचर्डसन की *सिलेक्शन फ्रॉम दी ब्रिटिश पोएट्स*, मिल्टन की *पैराडाइज़ लॉस्ट* (प्रथम चार पुस्तकें), पोप द्वारा रचित *होमर की इलियड*, शेक्सपीयर की *हैमलेट, ओथेलो* व *मैकबेथ*, ऐडिसन की *एसेज़*, तथा जॉन्सन की *लाइव्ज़ ऑफ पोएट्स*। दोनों ही मामलों में पाठ्यक्रम काफी शास्त्रीय था (कृष्णास्वामी व श्रीरामन 1995: 33)। यह काफी रोचक बात है कि भारत में जब अँग्रेज़ी के शास्त्रीय अध्ययन की शुरुआत हुई, उसी समय इंग्लैण्ड में शास्त्रीय

साहित्य के अध्ययन का पतन भी आरम्भ हो गया था। जहाँ तक शिक्षण के तरीकों की बात है, पूरब और पश्चिम में काफी समानता थी। भारत में परम्परागत भाषा अध्ययन काव्य (यानी साहित्य) और व्याकरण की परम्परा पर आधारित था तथा संस्कृत व फारसी जैसी शास्त्रीय भाषाओं के अध्ययन के लिए व्याकरण-अनुवाद पद्धति का उपयोग होता था। जो छात्र कोई दूसरी भाषा पढ़ना सीखना चाहते थे, वे शब्दकोश (धातु के अर्थ जानने के लिए) तथा व्याकरण (विभक्ति व वाक्य संरचना के नियम जानने के लिए) की मदद से पुस्तकों की व्याख्या करते थे, व प्रामाणिक पुस्तकों में से नमूने व बड़े-बड़े खण्ड याद करते थे। जैसा कि कृष्णास्वामी व श्रीरामन इंगित करते हैंः

> फ्रायर ऑन (1796-1865) एवं ओलेन्ड्रोफ (1803-1865) आदि द्वारा प्रवर्तित व्याकरण-अनुवाद पद्धति को आसान व व्यावहारिक माना जाता था। इसे उच्चारण घटक के बगैर प्रयुक्त किया जाता था, और पूरा ज़ोर सटीकता व पूर्ण वाक्य के उपयोग पर होता था (कृष्णास्वामी एवं श्रीरामन 1995ः 35)।

अतः यह समझना कठिन नहीं है कि कम से कम सामग्री व तकनीक के लिहाज़ से भारत में विदेशी भाषा के रूप में अँग्रेज़ी शिक्षण को उर्वर भूमि मिली। उस समय अनुवाद के व्यापक उपयोग तथा व्याकरण नियमों के प्रत्यक्ष अध्यापन का बोलबाला था। कॉलेज ऑफ मोहम्मद मोहसीन, हुगली, के वार्षिक प्रतिवेदन, जिसे 1841 में बंगाल की फोर्ट विलियम प्रेसिडेंसी की लोक शिक्षण सामान्य समिति की वर्ष 1839-40 की रिपोर्ट में प्रकाशित किया गया था, के अनुसारः

> अँग्रेज़ी भाषा के अपने ज्ञान के सुधार के लिए शायद इससे ज़्यादा प्रभावी कुछ नहीं हो सकता कि प्रतिदिन कुछ समय कागज़ पर अनुवाद करने में लगाया जाए; एक दिन बगैर किसी सहायता के अँग्रेज़ी के एक अंश का बंगाली में अनुवाद करें; और फिर अगले दिन किसी बंगाली अध्याय का अँग्रेज़ी में अनुवाद करें, कागज़ पर ही...। ऐसा एक या दो साल कर लेने के बाद लिखने को छोड़ा जा सकता है तथा छात्र को प्रतिदिन अँग्रेज़ी या बंगाली में मौखिक अनुवाद करने के लिए कहा जा सकता है। भाषा का इतना परिशुद्ध ज्ञान किसी और तरीके से नहीं आ सकता जितना कि एक भाषा को दूसरी भाषा में अनुवाद की ज़रूरत से (वार्षिक रिपोर्ट 1841ः 45)।

जहाँ तक व्याकरण का सवाल है, परीक्षाओं के कई प्रश्न पत्रों से स्पष्ट है कि उन्नीसवीं सदी के मध्य में व्याकरण अध्यापन स्वयं में एक विषय था। ऐसा प्रतीत होता है कि उस समय सीखने के सिद्धान्त व शिक्षण पद्धति में यह विश्वास नहीं किया जाता था कि बच्चों में भाषाई सूचनाओं में से व्याकरण के नियम निकालने की प्राकृतिक क्षमता होती है। हम यहाँ 1841 में आयोजित कनिष्ठ अँग्रेज़ी छात्रवृत्ति परीक्षा में पूछे गए कुछ प्रश्न प्रस्तुत कर रहे हैं:

1. वाक की नौ विभक्तियों की परिभाषा दीजिए।
2. निश्चयात्मक व अनिश्चयात्मक अभिपद के उपयोग व महत्व की उदाहरण सहित व्याख्या कीजिए।
3. समस्त व्यक्तिवाचक सर्वनामों के शब्द रूप बताइए।
4. सकर्मक क्रिया 'to fall' व अकर्मक क्रिया 'to be commanded' का संयोजन कीजिए।
5. उदाहरणों की सहायता से 'shall' व 'will' के बीच अन्तर स्पष्ट कीजिए।
6. निम्न शब्दों की व्युत्पत्ति, अर्थ व वाक्यों में उपयोग बताइए: omnipotent, apparent, paternal, defend, complete

इन प्रश्न पत्रों में सूक्ष्म वीक्षण और पद व्याख्या पर भी प्रश्न थे।

बंगाल प्रेसिडेंसी की सालाना रिपोर्टें हमें अँग्रेज़ी कॉलेजों व स्कूलों में पढ़ाए जाने वाले पाठ्यक्रमों की प्रकृति के बारे में भी बताती हैं। उदाहरण के लिए, कनिष्ठ विभागों में विद्यालय का दो-तिहाई समय अँग्रेज़ी के लिए तथा एक-तिहाई समय देशी भाषाओं के लिए व्यतीत करने की व्यवस्था थी। आरम्भ में अँग्रेज़ी पढ़ाने के लिए अक्षरों, शब्दों, शब्दांशों तथा छोटे वाक्यों के कार्डों का उपयोग किया जाता था। दूसरी या तीसरी कक्षा में आसान अँग्रेज़ी की पुस्तकों तथा चित्रों का उपयोग किया जाता था। व्याकरण पढ़ाने के लिए वुलास्टन की पुस्तक *एलीमेंट्स ऑफ ग्रामर* का उपयोग होता था।

व्याकरण-अनुवाद विधि से चिढ़ और व्याकरण को नियमों (जिनका व्यवहार में प्रायः उल्लंघन होता है) के रूप में पढ़ाने के साथ जुड़ी बोरियत की झलक बीसवीं सदी के आरम्भ में सिरील (1929) एवं राइबर्न (1940) की रचनाओं में देखी जा सकती है। सिरील के शब्दों में:

> तथ्य यह है कि अँग्रेज़ी अध्यापन में हम प्रायः अपने उद्देश्य से भटक जाते हैं। मुख्य उद्देश्य यह नहीं है कि हम छात्रों को एक मृत भाषा के लिखित काव्य या गद्य से जूझना सिखाएँ, बल्कि यह है कि उन्हें एक जीवित भाषा को बोलने व उपयोग करने की दक्षता प्रदान करें तथा, चलते-चलते, यह भी सिखाएँ कि जब दूसरे उस भाषा का उपयोग करें तो वे उसे समझ सकें। यह शास्त्रीय व आधुनिक भाषाओं के अध्यापन के बीच मुख्य अन्तर लगता है तथा उद्देश्य का यह अन्तर अध्यापन की अलग-अलग विधियों की माँग करता है। अतः अँग्रेज़ी पढ़ाते समय हम यूनानी या संस्कृत की अध्यापन विधियों का उपयोग नहीं कर सकते। एक मृत भाषा के सन्दर्भ में व्याकरण प्रायः सबसे पहले आता है; लेकिन बोलचाल की भाषा के साथ ऐसा नहीं हो सकता (1929: 74)।

सिरील रेन् की इस बात से सहमत थे कि व्याकरण का अध्यापन आगमन विधि से तथा उपयोग निगमन विधि से होना चाहिए। अपने शोध पत्र "ए लेसन इन इंग्लिश ग्रामर" में वे इस बात के कई उदाहरण देते हैं कि कैसे दी गई सूचनाओं की खोजबीन करते हुए सीखनेवाले को अपना व्याकरण निर्मित करने को प्रेरित किया जा सकता है।

अलबत्ता, व्यवहारवादी मनोविज्ञानियों व संरचनावादी भाषा विज्ञानियों की भीड़ में सिरील की आवाज़ अकेली पड़ जाती है। पुनरावृत्ति व पुष्टिकरण के माध्यम से आदत निर्माण पर आधारित प्रत्यक्ष विधि का प्रभाव 1930 व 1940 के दशकों में हावी होने लगा था। राइबर्न (1931) अध्यापन में प्रतिस्थापन सूचियों की महत्ता पर प्रकाश डालते हैं। वे कहते हैं कि प्रतिस्थापन सूचियों के उपयोग में शिक्षक को निम्न बिन्दुओं पर ध्यान देना होगा:

1. सबसे पहले शिक्षक को उस आदर्श वाक्य पर खूब सारे अभ्यास करवाने चाहिए जिसमें कोई विशिष्ट सूची ढली है।
2. पुनरावृत्ति व बारम्बार पुनरावृत्ति आवश्यक है। दूसरे, अध्यापक को सदैव सजग रहना होगा कि शब्द दर शब्द अनुवाद की कोई गुंजाइश न रहे। ज़रूरत वाक्य दर वाक्य अनुवाद की है।
3. तीसरी बात, सूची मौखिक रूप से पढ़ाई जानी चाहिए (1931: 65)।

घोष (1935) द्वारा रचित पाठ्यक्रम भी ऐसे ही सिद्धान्तों पर आधारित है। जैसा कि राइबर्न (1940) इंगित करते हैं, इस अवधि में पाठ्यपुस्तक सर्वोपरि

थी और हालाँकि निचली कक्षाओं में मौखिक कार्य पर भी कुछ समय व्यतीत किया जाता था, उच्च कक्षाओं में स्कूल कार्य पूरी तरह पठन, लेखन व व्याकरण टीपों पर केन्द्रित था ताकि परीक्षा में अपेक्षित प्रश्नों के उत्तर दिए जा सकें। इस समय तक सामान्य जनता के लिए विद्यालयों की अँग्रेज़ी समय सारणी समकालीन आकार ले चुकी थी; अँग्रेज़ी पाँचवीं कक्षा से प्रारम्भ होती थी जिसमें सप्ताह में चालीस में से चौदह कक्षाएँ अँग्रेज़ी हेतु निर्धारित थीं।

यह वह पृष्ठभूमि है जिसके परिप्रेक्ष्य में हम भारत में अँग्रेज़ी शिक्षण के इतिहास को स्वातंत्र्योत्तर काल में देखते हैं। सरकारी मदद से चलने वाले विद्यालयों में, जहाँ अँग्रेज़ी अध्यापन सामान्यतया पाँचवीं या छठी कक्षा से आरम्भ हो जाता था, व्याकरण-अनुवाद विधि, मानक उदाहरणों व प्रतिस्थापन तालिकाओं को याद करना, खुलकर व्याकरण पढ़ाना तथा प्रामाणिक पुस्तकों का चयन अँग्रेज़ी भाषा अध्यापन का मुख्य आधार बना रहा। भाषा विज्ञान व प्रयुक्त (applied) भाषा विज्ञान के क्षेत्र में हुए अनुसन्धान का लाभ इन संस्थाओं तक नहीं पहुँच सका। ये लाभ अधिकतर समाज के सम्भ्रान्त क्षेत्र द्वारा हड़प लिए जाते थे जहाँ एक विषय के रूप में अँग्रेज़ी का अध्यापन पहली कक्षा से ही आरम्भ हो जाता था और अध्यापन का माध्यम भी अँग्रेज़ी होता था। हालाँकि हाल के कुछ प्रयासों, जैसे सी.बी.एस.ई.-ई.एल.टी. प्रोजेक्ट (विवरण हेतु देखें खन्ना व अग्निहोत्री 1995), ने अँग्रेज़ी अध्यापन में कुछ उल्लेखनीय परिवर्तन किए हैं, मगर आज भी अधिकतर भारतीय लोग व्याकरण-अनुवाद विधि और निर्धारित पाठ्यपुस्तकों की मदद से अँग्रेज़ी पढ़ते हैं। सामग्री के क्षेत्र में विगत वर्षों में कुछ उल्लेखनीय परिवर्तन देखने को मिले हैं। स्कूली पाठ्यपुस्तकों में अब तरह-तरह की पाठ्यवस्तु शामिल की जा रही है जिसमें कुछ हद तक छात्र के प्रत्यक्ष परिवेश को शामिल किया जाता है। साहित्य के क्षेत्र को भी थोड़ा विस्तार देने की कोशिश हुई है। उसमें मात्र इंग्लैण्ड के साहित्य के साथ-साथ अँग्रेज़ी भाषा में लिखे गए अन्य साहित्य को भी स्थान दिया जा रहा है। ये परिवर्तन कई कारणों से हो रहे हैं, जैसे भाषा सीखने की प्रक्रियाओं की बेहतर समझ, अँग्रेज़ी भाषा की उपयोगिता को मान्यता तथा मनोविज्ञान व भाषा विज्ञान के क्षेत्रों में हुई प्रगति इत्यादि। इनमें भाषा अध्यापन की विविध विधियों, जैसे सम्प्रेषण विधि, सामुदायिक भाषा शिक्षण, मॉनीटर मॉडल तथा दी साइलेन्ट वे (The Silent Way) का विकास भी शामिल है।

नए परिप्रेक्ष्य

उपरोक्त चर्चा से स्पष्ट हो गया होगा कि भारत में अँग्रेज़ी शिक्षण आरम्भ से ही कैरियर उन्नति, सामाजिक गतिशीलता, पश्चिमी ज्ञान व सामाजिक हैसियत से जुड़ा रहा है। स्वतंत्रता के पश्चात् भी कई लोगों का मानना था कि एक सम्भ्रान्त वर्ग – अँग्रेज़ी शिक्षा जिसकी पहचान है – ने ब्रिटिश उपनिवेशकों का स्थान ले लिया है। जैसा कि पेन्नीकुक (1994) ने काफी ज़ोरदार ढंग से तर्क दिया है, आंग्लवादी और प्राच्यवादी दोनों तरह के विमर्शों ने मिल-जुलकर भारतीयों के लिए अँग्रेज़ी की महत्ता का बखान किया है। इसमें कोई आश्चर्य नहीं होना चाहिए कि भारतीय लोगों ने भारतीय भाषाओं को जिलाने व भारतीय साहित्य व प्राचीन भारतीय संस्कृति को पुनर्जीवित करने के श्रीरामपुर तिकड़ी और कई अन्य मिशनरियों के आरम्भिक प्रयासों का कड़ा विरोध किया क्योंकि वे मानते थे अँग्रेज़ी को भारतीयों से दूर रखने का आशय भारतीयों को सत्ता व समृद्धि से भी दूर रखना था। यह ध्यान देने योग्य है कि यह प्रतिक्रिया मात्र सम्भ्रान्त वर्ग की ही नहीं बल्कि उन सामान्य लोगों की भी थी जिनकी शिक्षा तक पहुँच थी। “अपराधबोध व मिलीभगत की अर्थव्यवस्था” में (सुलेरी 1992) अँग्रेज़ी पढ़ने की आकांक्षा तीव्र हो गई थी। उदाहरण के लिए, उत्तर पश्चिम प्रान्त की ब्रिटिश इण्डियन एसोसिएशन, अलीगढ़ ने 1 अगस्त 1867 को भारत के गवर्नर जनरल को लिखा थाः

> हमने कहा है कि वर्तमान याचिका प्रस्तुत करने के पीछे हमारा उद्देश्य मृत ज्ञान और एशिया की नफासत को पुनर्जीवित करना नहीं है बल्कि यह है कि इस सबको अपेक्षाकृत सत्य व नवअर्जित यूरोपीय ज्ञान से उखाड़ फेंका जाए......। वर्तमान में ज्ञान की उच्च शाखाओं से परिचय मात्र अँग्रेज़ी भाषा का अध्ययन करके अर्जित किया जा सकता है, तथा यही देश में उपयोगी ज्ञान के सामान्य व त्वरित प्रसार में सबसे बड़ी बाधा उपस्थित करता है (नायक 1963: 23)।

बीसवीं सदी के आरम्भ तक भारत में सत्ता व हैसियत के साथ अँग्रेज़ी का सम्बन्ध दृढ़ता से स्थापित हो चुका था। यदि कोई अपनी हैसियत सुधारना चाहे, उस “गरीबी की चक्की से बचना चाहे जो उसके माता-पिता ने भोगी थी”, तो अँग्रेज़ी आवश्यक थी (राइबर्न 1940: 106-07)। इसी प्रकार, भाटिया (1940: 104) यह तर्क देते हैं कि “हमारे पाठ्यक्रम में अँग्रेज़ी अध्ययन एक

सम्मान की स्थिति का हकदार सिर्फ इसलिए नहीं है कि यह जीविकोपार्जन हेतु व्यावहारिक रूप से उपयोगी है बल्कि इसलिए भी है कि काफी हद तक यह भारत के शिक्षित वर्ग की सामान्य भाषा रही है तथा आज भी है।"

तुलसी राम (1983) उन्नीसवीं सदी के पूर्वार्द्ध की साम्राज्यवादी नीतियों में विरोधाभास पाते हैं। वे मैकाले द्वारा दिए गए सत्ता के उस तर्क की बात करते हैं जो एक ही साँस में धर्मनिरपेक्ष तथा भारतीय धर्म व संस्कृति के विरुद्ध प्रतीत होता है। संस्कृत की साख गिराने का सबसे बढ़िया तरीका यही था कि भारतीय धर्म व संस्कृति को आदिम व अन्धविश्वासी बताकर उसकी साख गिरा दी जाए। मैकाले को यह स्पष्ट था कि यदि भारत अँग्रेज़ी को स्वीकार कर लेता है तो वह स्वतः ही 'बेहतर' पश्चिमी संस्कृति, धर्म, इतिहास व विज्ञान को स्वीकार कर लेगा। तुलसी राम (1983: 89) के अनुसार "पूरी योजना इस उम्मीद के साथ बनाई गई थी कि भारत ब्रिटिश साम्राज्य का अभिन्न अंग बना रहेगा।"

विगत कुछ दशकों में भाषा शिक्षण की सारी विधियाँ छात्र केन्द्रित हो गई हैं। चाहे वह सम्प्रेषण विधि हो या सजेस्टॉलॉजी (suggestology), मॉनीटर मॉडल हो या समग्र शारीरिक प्रतिक्रिया का तरीका, प्रक्रियागत पाठ्यक्रम या कार्य-आधारित पाठ्यक्रम, पूरा ज़ोर सीखने वाले की सुविधा, आवश्यकता, अभिप्रेरणा तथा सहजता पर है। सामान्यतया इन तरीकों में उत्पाद की सृजनशीलता, रुचिपूर्ण अभ्यासों व स्थितियों में छात्र की सक्रिय भागीदारी, सामग्री की प्रामाणिकता व शिक्षक की मददगार भूमिका को महत्व दिया जाता है। भारत में ये तरीके हाल ही में आए हैं तथा प्रायोगिक स्तर पर इनको परखा जा रहा है। चूँकि मैकाले का भूत अब भी हम पर सवार है, इसलिए अँग्रेज़ी भाषा के अधिकतर व्यवहारदर्शी अँग्रेज़ी भाषा व साहित्य की 'श्रेष्ठता' से उबर नहीं सके हैं।

त्रिवेदी (1993: 241-48) सुझाव देते हैं कि भारत में अँग्रेज़ी नामक वस्तु को शिक्षा के लिहाज़ से नए सिरे से ढाला जा सकता है। इसके लिए अँग्रेज़ी विभागों की जगह साहित्य संकाय स्थापित किए जाने चाहिए जिनका पाठ्यक्रम पंचधातु अर्थात ब्रिटिश साहित्य, अन्यत्र अँग्रेज़ी में लिखा गया साहित्य, अँग्रेज़ी में अनूदित साहित्य, आधुनिक भारतीय भाषाओं का साहित्य तथा शास्त्रीय भाषाओं के साहित्य पर आधारित होगा। वे कहते हैं कि "राज

के घुन के साथ अँग्रेज़ी साहित्य के गेहूँ को भी फेंककर" भारत में अँग्रेज़ी अध्ययन के वर्चस्व पर रोक नहीं लगाई जा सकती (वही: 247)। अँग्रेज़ी अध्ययन के वर्चस्व में आवश्यक व वांछित कमी हासिल करने के लिए

> समायोजन व सापेक्षीकरण की रणनीति अपनानी होगी, जिसके तहत भारत व विश्व के अन्य साहित्य को अँग्रेज़ी साहित्य के साथ रखना होगा ताकि उसे घेरा जा सके, जिससे उसे उसके उपयुक्त स्थान पर रखा जा सके तथा एक उपयुक्त परिप्रेक्ष्य में देखा जा सके (त्रिवेदी 1993: 247)।

त्रिवेदी का पंचधातु नुस्खा मात्र इसलिए बढ़िया नहीं है कि यह अँग्रेज़ी अध्ययन के वर्चस्व का विकल्प उपलब्ध कराता है जिसमें भारतीय व विश्व साहित्य को जगह मिलेगी (और मात्र इसलिए भी नहीं कि वे पंचधातु के पक्ष में कुछ प्रत्यक्ष प्रमाण इस रूप में देते हैं कि उनके अधिकांश छात्रों ने अँग्रेज़ी विभाग के स्थान पर पंचधातु संकाय को पसन्द किया), बल्कि इसलिए भी कि हमारे बहुभाषी समाज की संरचना में इससे अधिक उपयुक्त कुछ और नहीं हो सकता। हर भारतीय बच्चा एक से अधिक भाषा से परिचित होता है; मगर साहित्य के मामले में हमारे अधिकतर छात्रों की स्थिति तब दयनीय हो जाती है जब उनकी अपनी भाषा के साहित्य की चर्चा हो। यदि मिल्टन, कीट्स या इलियट के स्थान पर आप निराला या धूमिल की बात कर दें, तो भारत में अँग्रेज़ी साहित्य का अध्ययन कर रहे अधिकांश हिन्दी-भाषी छात्र बगलें झाँकने लगेंगे। हम यहाँ यह जोड़ देना चाहते हैं कि इन भाषाओं के व्याकरण व काव्य संरचना का तुलनात्मक अध्ययन ऐसे साहित्य संकाय का महत्वपूर्ण अंग बनेगा। कोड स्विचिंग (code switching) तथा मिश्रकोड (mixed codes) धरातल के स्तर पर भाषाओं के मध्य सेतु बनाने में मदद करते हैं: अन्तर्भाषाई तुलनाएँ एवं अनुवाद अध्ययन भी कॉलेज व विश्वविद्यालय स्तर पर समान रूप से कारगर हो सकते हैं। हमारी संस्कृति ऐसी नहीं है जहाँ भाषा, धर्म व संस्कृति की बाधाएँ ज्ञान के निर्माण पर हावी हो जाएँ। सामाजिक सहनशीलता तथा राजनैतिक परिपक्वता साहित्यिक व भाषाई समृद्धि के साथ-साथ चलेंगी।

***

5

वर्तमान अध्ययन

परिचय

जैसा कि पहले बताया जा चुका है, इस अध्ययन का प्राथमिक उद्देश्य भारत में अँग्रेज़ी की स्थिति, भूमिका व कार्य को समझना तथा इसका उपयोग करने वालों की आवश्यकताओं, रवैयों व अभिप्रेरणा का एक चित्र प्रस्तुत करना है। हम यह देखना चाहते थे कि युवा लोग कल के भारत में अँग्रेज़ी नामक दायरे की क्या कल्पना करते हैं। इस अध्याय में नमूने तथा आँकड़े एकत्र करने के लिए बनाए गए साधनों की चर्चा की गई है। भारत को पाँच भौगोलिक क्षेत्रों में बाँटकर इन क्षेत्रों में सबसे अधिक जनसंख्या वाले राज्यों को चुना गया। यह भी निर्णय लिया गया कि राष्ट्रीय राजधानी (दिल्ली) व ईटानगर (उत्तर-पूर्व सीमा के राज्य अरुणाचल की राजधानी) से भी आँकड़े एकत्र किए जाएँगे। सारणी 5.1 में इन क्षेत्रों की जानकारी दी गई है।

सारणी 5.1: अध्ययन के लिए नमूना

राज्य	*राजधानी*	*जनसंख्या (1991) ('000)*	*नमूने का आकार*
पश्चिम बंगाल	कोलकाता	68,078	151
अरुणाचल	ईटानगर	865	150
महाराष्ट्र	मुम्बई	78,937	149
आन्ध्र प्रदेश	हैदराबाद	66,508	168
हरियाणा	चण्डीगढ़	16,464	151

उत्तर प्रदेश	लखनऊ	1,39,112	184
दिल्ली	दिल्ली	9,421	175
	कुल	3,79,385	1128

नमूना

हम मूल रूप से प्रत्येक राजधानी नगर के विभिन्न रिहायशी क्षेत्रों के विभिन्न शैक्षिक पृष्ठभूमि वाले विभिन्न आयु वर्गों के लोगों से एक बेतरतीब नमूना (random sample) लेना चाहते थे। हम यह भी चाहते थे कि हमारे नमूने में देश की जनसंख्या का वास्तविक वितरण झलके। इसके लिए हमें सामाजिक वर्गों में विभाजित विस्तृत सूचियाँ तैयार करनी पड़तीं तथा हर चरण पर हमें जिस तरह की सूचनाओं की आवश्यकता होती वे आसानी से उपलब्ध नहीं हो पातीं। हमारा प्राथमिक उद्देश्य युवा पीढ़ी के रवैयों व अभिप्रेरणा का पता लगाना था। चित्र 5.1 प्रस्तावित नमूने की संरचना का विवरण देता है। हमारी योजना प्रत्येक राजधानी से 150 उत्तरदाताओं यानी सात शहरों से 1050 का नमूना लेने की थी। इनमें से लगभग 30 उच्च आयु वर्ग से तथा 10-10 उच्च मध्यम, मध्यम तथा निम्न वर्ग के रिहायशी क्षेत्रों से लेने की योजना थी। 120 युवा उत्तरदाताओं में से 60 स्कूलों से (कक्षा 11वीं या 12वीं) तथा 60 कॉलेजों व विश्वविद्यालयों से थे। स्कूली उत्तरदाताओं को बराबर संख्या में निजी वित्त-पोषित पब्लिक स्कूलों व सरकारी स्कूलों में विभाजित किया जाना था। हमने 1128 उत्तरदाताओं से आँकड़े एकत्र किए। हमारे पास प्रत्येक शहर से आनुपातिक नमूना (proportionate sample) एकत्र करने का विकल्प था। इसका परिणाम यह होता कि लखनऊ से एक बहुत बड़ा नमूना मिलता और ईटानगर से बहुत छोटा।

चित्र 5.1: प्रस्तावित नमूना संरचना

कुल संख्या = 150 प्रति शहर				
बुज़ुर्ग (30)			युवा (120)	
उच्च वर्ग	मध्यम वर्ग	निम्न वर्ग	कक्षा 11	स्नातक
(10)	(10)	(10)	(60)	(60)

अतः हमने प्रत्येक राजधानी से लगभग बराबर आकार का नमूना लेने का निर्णय लिया। वर्तमान अध्ययन जैसे किसी बड़े आनुभविक अध्ययन में बेतरतीब नमूना प्रक्रिया पर टिके रहना कठिन है जिसमें जनसंख्या के प्रत्येक सदस्य की नमूने में शामिल होने की सौ प्रतिशत सम्भावना होती है। काफी हद तक हमें उन व्यक्तियों तथा छात्रों के समूहों पर निर्भर रहना पड़ा जो उपलब्ध थे और उत्तर देने के इच्छुक थे। प्रत्येक शहर के बुज़ुर्ग उत्तरदाताओं के मामले में तो उच्च-मध्यम, मध्यम और निम्न सामाजिक-आर्थिक वर्ग के लोगों का समान वितरण है (सारणी 5.2)।

सारणी 5.2: आवासीय क्षेत्र के अनुसार बुज़ुर्ग उत्तरदाताओं का वितरण (कुल संख्या = 189)

प्रान्तीय राजधानी	*उच्च-मध्यम*	*मध्यम*	*निम्न*	*कुल*
कोलकाता	9	8	8	25
मुम्बई	-	10	10	20
हैदराबाद	10	13	11	34
चण्डीगढ़	10	-	10	20
लखनऊ	11	12	9	32
दिल्ली	11	10	12	33
ईटानगर	8	9	8	25

अँग्रेज़ी के प्रति रवैयों में अन्तर्क्षेत्रीय व अन्तर्वर्गीय अन्तरों की छानबीन बेहद रोचक होगी। सारणी 5.3 में दिखता है कि हमारे नमूने का बड़ा भाग युवा लोगों का है। व्यक्तियों व परिवारों की अपेक्षा शिक्षा संस्थाओं से बड़े पैमाने पर आँकड़े एकत्र करना कहीं अधिक आसान है।

सारणी 5.3: युवा उत्तरदाताओं का शिक्षा के स्तर के अनुसार वितरण (कुल संख्या = 939)

प्रान्तीय राजधानी	*कक्षा 11*	*कॉलेज/वि.वि.*	*कुल*
कोलकाता	81	45	126
मुम्बई	79	50	129
हैदराबाद	68	66	134
चण्डीगढ़	73	58	131
लखनऊ	80	72	152
दिल्ली	100	42	142
ईटानगर	80	45	125

सामान्यतः युवा वर्ग में स्कूली छात्रों की संख्या कॉलेज छात्रों की तुलना में काफी अधिक है। एक बार फिर, हम यह जानना चाहेंगे कि क्या अँग्रेज़ी की भूमिका को लेकर युवा वर्ग में विभिन्न समूहों के लोगों की सोच में कोई महत्वपूर्ण अन्तर है।

जैसा कि सारणी 5.4 से स्पष्ट है, नमूने में महिला व पुरुषों का सन्तुलित वितरण है।

सारणी 5.4: नमूने का लिंग के अनुसार वितरण

प्रान्तीय राजधानी	*पुरुष*	*स्त्री*	*कुल*
कोलकाता	105	46	151
मुम्बई	86	64	150
हैदराबाद	94	55	149
चण्डीगढ़	91	77	168
लखनऊ	71	76	147
दिल्ली	72	113	185
ईटानगर	89	86	175

साधन

भारत में अँग्रेज़ी के सामाजिक, राजनैतिक व शैक्षिक इतिहास व वर्तमान में सत्ता के साथ उसके सम्बन्ध (जैसा कि अध्याय 1 से 4 में बताया गया है) से स्पष्ट हो जाता है कि भारत में अँग्रेज़ी की भूमिका, कार्य व स्थिति की प्रकृति तथा अँग्रेज़ी के प्रति भारतीयों के दृष्टिकोण व भारत में अँग्रेज़ी की रूढ़ छवियों (stereotypes) का अन्वेषण बहुभाषी व बहुआयामी सामाजिक-मनोवैज्ञानिक दायरे में ही करना होगा। भारत में अँग्रेज़ी के कार्य, भूमिका व स्थिति के सन्दर्भ में मत पता करने के अलावा हमने यह भी निर्णय लिया कि अपने उत्तरदाताओं की सामाजिक-मनोवैज्ञानिक पृष्ठभूमि तथा उनके रवैयों, रूढ़ छवियों व अभिप्रेरणा की यथासम्भव अधिक से अधिक जानकारी प्राप्त करने का प्रयास भी किया जाए।

अपने उत्तरदाताओं से आँकड़े एकत्र करने के लिए हमने निम्नलिखित उपकरण बनाएः

1. एक विस्तृत प्रश्नावली (परिशिष्ट क)
2. साक्षात्कार प्रपत्र (परिशिष्ट क)

1. प्रश्नावली

आप देखेंगे कि परिशिष्ट क में तीन भाग हैंः

क. प्रश्न 1 से 25 पूरे नमूने के लिए;

ख. प्रश्न 26 से 32 मात्र छात्रों के लिए; तथा

ग. व्यक्तिगत साक्षात्कार के लिए विस्तृत साक्षात्कार प्रपत्र।

इस प्रश्नावली का विकास निम्न प्रकार की सूचनाएँ एकत्र करने के लिए किया गया थाः

क. व्यक्तिगत पृष्ठभूमि, उम्र, लिंग, सामाजिक-आर्थिक स्थिति, शिक्षा का प्रकार, अँग्रेज़ी में प्रवीणता का दावा, पारिवारिक रूपरेखा इत्यादि।

ख. कामकाज के विभिन्न दायरों में भाषा उपयोग के पैटर्न

ग. शिक्षा का माध्यम

घ. अँग्रेज़ी का उपयोग करने वाले भारतीयों के प्रति रवैया

च. अँग्रेज़ी के प्रति रवैया

छ. अँग्रेज़ी सीखने की अभिप्रेरणा

ज. अँग्रेज़ी सीखने के लिए माता-पिता का प्रोत्साहन

झ. कक्षागत घबराहट

ट. भारत में अँग्रेज़ी की भूमिका व स्थिति पर विचार।

आँकड़ों में पाए जाने वाले सह-सम्बन्धों के पैटर्न की जाँच हेतु कुल 130 चरों (variables) का निर्माण किया गया। इन चरों की सम्पूर्ण सूची परिशिष्ट ख में दी गई है। चरों के विषय में अतिरिक्त जानकारी के लिए देखें परिशिष्ट ग।

2. साक्षात्कार प्रपत्र

मात्रात्मक आँकड़ों के साथ-साथ यह योजना बनाई गई कि शिक्षाविदों, पत्रकारों, चिकित्सकों व इंजीनियरों, राजनेताओं जैसे उन लोगों से गहराई से बातचीत की जाए जो नीति निर्माण में सक्रिय भागीदार होते हैं। इन लोगों से पूछे गए प्रश्न औपनिवेशिकरण व स्वतंत्रता आन्दोलन में अँग्रेज़ी की भूमिका से लेकर वर्तमान व भविष्य में अँग्रेज़ी की भूमिका, स्थिति व कार्य से सम्बन्धित थे।

प्रक्रिया

इस खण्ड में हम संस्थाओं के चयन व प्रश्नावली के इस्तेमाल की प्रक्रिया पर चर्चा करेंगे। हम आँकड़े एकत्र करने के दौरान उभरी कुछ समस्याओं की भी बात करेंगे।

संस्थानों का चयन

आँकड़े स्कूलों, कॉलेजों व परिवारों से एकत्र किए गए। स्कूली छात्रों से आँकड़े एकत्र करने के लिए दो प्रकार के स्कूल चिह्नित किए गएः सरकारी स्कूल व निजी (पब्लिक) स्कूल। हमने सह शिक्षा विद्यालयों को प्राथमिकता दी ताकि एक ही विद्यालय में महिला व पुरुष विद्यार्थियों का साक्षात्कार किया जा सके।

हमने कक्षा 11 के छात्रों से आँकड़े एकत्र किए तथा प्रयास किया कि बराबर संख्या में महिला व पुरुष छात्र शामिल हो पाएँ। इसके अलावा प्रत्येक शहर के दो कॉलेजों — एक विज्ञान तथा एक कला — से आँकड़े एकत्र किए गए। हर शहर में तीन प्रकार के क्षेत्रों से परिवार चुने गएः प्रतिष्ठित, कम प्रतिष्ठित तथा बहुत कम प्रतिष्ठित। सात शहरों में कुल 73 साक्षात्कार लिए गए।

आँकड़े एकत्र करने की समस्याएँ

आँकड़े एकत्र करने में कई समस्याओं का सामना करना पड़ा। एक प्रमुख समस्या यह थी कि महानगरीय जीवन में व्यस्त लोगों के पास हमारे लिए बहुत कम समय था। स्कूलों, कॉलेजों व विश्वविद्यालयों के शिक्षकों तथा शिक्षा निदेशालय के अधिकारियों के पास हमसे बात करने तक का समय नहीं था। जब कभी उनके पास समय होता था तो वे आवश्यक दस्तावेज़ उपलब्ध नहीं करवा पाते थे। हैदराबाद जैसे कुछ अपेक्षाकृत रूढ़िवादी शहरों में महिलाओं से आँकड़े एकत्र करने में समस्याएँ आईं।

इस प्रकार, यह अध्ययन 1,128 उत्तरदाताओं से प्रश्नावली के माध्यम से एकत्रित आँकड़ों तथा देश के कुछ विद्वान लोगों से 73 विस्तृत साक्षात्कारों पर आधारित है।

***

6

नमूने की रूपरेखा

परिचय

इस अध्याय में अध्ययन हेतु चयनित नमूने के दृष्टिकोण, अभिप्रेरणा, सामाजिक-आर्थिक पृष्ठभूमि, अँग्रेज़ी उपयोग के पैटर्न इत्यादि का वर्णन किया गया है। यहाँ प्रस्तुत जानकारी अध्याय 5 में वर्णित प्रश्नावली के अनुसार एकत्रित आँकड़ों पर आधारित है। जैसा कि आप देखेंगे प्रत्येक चर (variable) हेतु प्रयुक्त नमूने का आकार थोड़ा अलग है। ऐसा इसलिए है क्योंकि उत्तरदाताओं ने कुछ प्रश्नों के जवाब नहीं दिए। यह अध्याय तीन मुख्य खण्डों में विभाजित हैः जीव वैज्ञानिक व सामाजिक चर, भाषा उपयोग के पैटर्न तथा व्यक्तिगत चर।

सामाजिक चर

निवास क्षेत्रः भारत में अँग्रेज़ी की स्थिति, भूमिका व कार्य का एक समग्र चित्र प्राप्त करने के लिए यह आवश्यक लगा कि विभिन्न प्रकार के आवासीय क्षेत्रों से नमूना लिया जाए। सारणी 6.1 यह दर्शाती है कि नमूना मुख्यतया निम्न व मध्यम स्तर के प्रतिष्ठापूर्ण इलाकों से है।

सारणी 6.1ः आवासीय क्षेत्र के आधार पर नमूने का वितरण (कुल संख्या = 1,123)

आवासीय क्षेत्र का प्रकार	*व्यक्तियों की संख्या*	*प्रतिशत*
निम्न वर्ग	352	31.3
निम्न मध्यम वर्ग	447	39.7

मध्यम वर्ग	236	21.0
प्रतिष्ठित	82	7.3
अति-प्रतिष्ठित	6	0.5

प्रतिष्ठित व अति-प्रतिष्ठित आवासीय क्षेत्रों से नमूनों का प्रतिशत निस्सन्देह कम है परन्तु यह देश के विभिन्न भागों में निम्न वर्गीय आवासों की तुलना में उच्च वर्गीय आवासों के वास्तविक प्रतिशत का प्रतिनिधित्व करता है।

व्यवसाय: हालाँकि नमूने का चयन समाज के समस्त वर्गों से किया गया था परन्तु नमूने में 86 प्रतिशत से अधिक विद्यार्थी हैं (जिनमें कुछ गृहिणियाँ हैं जिन्होंने या तो रोज़गार न लेने का निर्णय लिया है या वे बेरोज़गार हैं या रोज़गार हेतु योग्य नहीं हैं)। कुल मिलाकर ये ऐसे लोग हैं जो ऐसा कोई व्यवसाय नहीं करते जिससे आय प्राप्त हो। रोज़गारशुदा लोगों में (देखें सारणी 6.2) करीब 8 प्रतिशत लोग किसी बहुत लाभप्रद कार्य में संलग्न नहीं हैं।

सारणी 6.2: व्यवसाय के आधार पर नमूने का वितरण
(कुल संख्या = 1,120)

व्यवसाय का प्रकार	*व्यक्तियों की संख्या*	*प्रतिशत*
विद्यार्थी/गृहिणी	968	86.4
किसान इत्यादि	27	2.4
सेवा (निम्न आय)	47	4.2
सेवा (उच्च आय)	60	5.4
व्यापार (छोटा)	15	1.3
व्यापार (बड़ा)	1	0.1
पेशेवर	2	0.2

नमूने में ऐसे उत्तरदाताओं का अंश बहुत कम है जो पेशेवर यानी चिकित्सक, इंजीनियर, प्रोफेसर, पत्रकार, प्रशासक आदि के रूप में सरकारी या गैर-सरकारी क्षेत्र में नियुक्त हों।

आय: चूँकि नमूने का एक बड़ा हिस्सा गृहिणियों तथा विद्यार्थियों का है, इसलिए अधिकतर नमूना किसी आय वर्ग से सम्बन्धित नहीं है। हालाँकि नमूने में ऊँची नौकरियों वाले उत्तरदाता ज़्यादा नहीं हैं, मगर 5000 रुपए से अधिक आय वाले काफी व्यक्ति हैं (देखें सारणी 6.3)।

सारणी 6.3: आय के अनुसार नमूने का वितरण (कुल संख्या = 1,126)

आय का स्तर	*व्यक्तियों की संख्या*	*प्रतिशत*
गैर-कामकाजी विद्यार्थी और गृहिणियाँ	759	67.4
2000 व उससे कम	70	6.2
2000-3499	91	8.1
3500-4999	63	5.6
5000 से अधिक	143	12.7

स्कूली शिक्षा: भारतीय सन्दर्भ में स्कूली शिक्षा एक जटिल परिघटना है। इसकी छानबीन कई आयामों में की जानी चाहिए, जैसे किसी संस्थान की सामाजिक प्रतिष्ठा, संस्थान में उपलब्ध सुविधाओं की मात्रा व प्रकार तथा शिक्षण माध्यम। जैसा कि अध्याय 5 में बताया गया था, स्कूली शिक्षा के प्रकार का निर्धारण इन आयामों को ध्यान में रखकर किया गया है। प्रत्येक स्तर की स्कूली शिक्षा के लिए कुल प्राप्तांक 1-9 के बीच हो सकते हैं। इन्हें तीन श्रेणियों में विभाजित किया गया है:

श्रेणी	*स्कूली शिक्षा का प्रकार*
I (1-3 अंक)	साधारण स्कूल, अँग्रेज़ी शिक्षण हेतु बहुत कम सुविधा, शिक्षण माध्यम के रूप में क्षेत्रीय भाषा/हिन्दी का उपयोग
II (4-6 अंक)	थोड़ा प्रतिष्ठित स्कूल, अँग्रेज़ी शिक्षण हेतु थोड़ी सुविधा, शिक्षण माध्यम के रूप में हिन्दी/क्षेत्रीय भाषा तथा अँग्रेज़ी का उपयोग
III (7-9 अंक)	उच्च प्रतिष्ठित स्कूल, अँग्रेज़ी शिक्षण हेतु पर्याप्त सुविधा, मात्र अँग्रेज़ी माध्यम

सारणी 6.4: स्कूली शिक्षा के स्तर व प्रकार के आधार पर नमूने का वितरण

स्कूली शिक्षा का स्तर	*व्यक्तियों की संख्या*	*स्कूली शिक्षा का प्रकार*					
		1-3		*4-6*		*7-9*	
		व्यक्ति	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*
प्राथमिक	1104	171	15.5	471	42.7	462	41.8
माध्यमिक	1080	73	6.8	510	47.3	497	46.1
उच्च माध्यमिक	1080	38	3.5	457	42.3	585	54.1
उच्चतर माध्यमिक	986	23	2.3	366	37.1	597	60.5
स्नातक	451	3	0.6	147	32.6	301	66.7
स्नातकोत्तर	108	2	1.8	15	13.8	91	84.2

सारणी 6.5: अँग्रेज़ी में प्रवीणता के दावे के आधार पर नमूने का वितरण

दक्षता का स्तर	व्यक्तियों की संख्या	स्तर									
		शून्य		बहुत कम		मध्यम		अच्छा		बहुत अच्छा	
		व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत
समझना	1121	24	2.1	51	4.5	155	13.5	486	43.4	409	36.5
बोलना	1117	48	4.3	141	12.6	344	30.8	414	37.1	170	15.2
पढ़ना	1121	36	3.2	41	3.7	117	10.4	450	40.1	477	42.6
लिखना	1121	41	3.7	67	6.0	210	18.7	481	42.9	322	28.7

सारणी 6.4 में अध्ययन में सम्मिलित उत्तरदाताओं की स्कूली शिक्षा की स्थिति प्रस्तुत की गई है। स्पष्ट है कि अधिकतर उत्तरदाताओं की प्राथमिक स्कूली शिक्षा श्रेणी II के विद्यालयों में हुई है। श्रेणी I स्कूलों में जाने वाले उत्तरदाता लगभग 15 प्रतिशत हैं। यहाँ यह रोचक बात है कि जैसे-जैसे उत्तरदाता शिक्षा के उच्च स्तर की तरफ बढ़ते हैं, उनकी संख्या श्रेणी I या II प्रकार की संस्थाओं में घटने लगती है तथा स्नातकोत्तर स्तर पर श्रेणी III में उनका प्रतिशत बढ़कर 84 हो जाता है। शिक्षा में ऊपर बढ़ने के साथ उत्तरदाताओं में सर्वोत्तम संस्थानों की ओर गति से प्रतीत होता है कि या तो उन सबका शिक्षण श्रेष्ठ संस्थाओं में ही हुआ था या जो भिन्नता शिक्षा के प्राथमिक स्तर पर देखने को मिलती है, वह उच्च शिक्षा के स्तर पर समाप्त हो जाती है। हम निष्कर्ष निकाल सकते हैं कि उच्च शिक्षा के सन्दर्भ में छात्रों के पास ज़्यादा विकल्प नहीं रह जाते। उनको उच्च शिक्षा अँग्रेज़ी में मिलती है (यानी शिक्षण व पाठ्यपुस्तक दोनों का माध्यम अँग्रेज़ी होती है)।

अँग्रेज़ी में कुशलता का दावा: अँग्रेज़ी में कुशलता के दावे के प्राप्तांक काफी अधिक हैं (औसत अंक: 4 में से करीब 3)। जैसा कि सारणी 6.5 में दिखाया गया है, अधिकतर लोगों ने अँग्रेज़ी पर 'अच्छे' या 'बहुत अच्छे' नियंत्रण का दावा किया है। उनका उच्चतम दावा 'पठन' पर है, जिसके बाद 'समझना', 'लिखना' व 'बोलना' का नम्बर आता है। अँग्रेज़ी में कुशलता का बढ़ा-चढ़ा दावा इस वजह से भी हो सकता है कि अँग्रेज़ी को भारत में विशेष सम्मान का स्थान प्राप्त है तथा अधिकतर उच्च योग्यता प्राप्त भारतीय स्वयं को तभी शिक्षित महसूस करते हैं जब वे अँग्रेज़ी का धाराप्रवाह उपयोग कर पाएँ।

सामाजिक-आर्थिक स्थिति: जैसा कि अध्याय 5 में बताया गया था, प्रत्येक उत्तरदाता की सामाजिक-आर्थिक स्थिति का निर्धारण परिवार की शैक्षणिक पृष्ठभूमि, उसके व्यवसाय, मासिक आय व अँग्रेज़ी में प्रवीणता के स्कोर को जोड़कर प्राप्त किया गया। कुल अंकों के आधार पर उत्तरदाताओं को चार श्रेणियों में विभाजित किया गया: सम्भ्रान्त वर्ग, मध्यम वर्ग, निम्न मध्यम वर्ग व निम्न वर्ग। सारणी 6.6 दर्शाती है कि करीब 70 प्रतिशत उत्तरदाता मध्यम वर्ग व निम्न मध्यम वर्ग के हैं। सारणी 6.6 के कोष्ठक में दी गई संख्याएँ सामाजिक-आर्थिक स्थिति के सकल पैमाने पर स्कोर दर्शाती हैं।

सारणी 6.6: सामाजिक-आर्थिक वर्ग के अनुसार नमूने का वितरण

सा.आ.श्रेणी	*सा.आ..स्थिति स्कोर*	*व्यक्तियों की संख्या*	*प्रतिशत*
सम्भ्रान्त	(65+)	102	9.2
मध्यम	(51-65)	265	24.0
निम्न मध्यम	(31-50)	512	46.5
निम्न	(12-30)	223	20.2

अँग्रेज़ी में प्रवीणता: किसी परिवार की अँग्रेज़ी में प्रवीणता का स्कोर परिवार के कुल अंकों को जोड़कर उसे परिवार के सदस्यों की संख्या से विभाजित करके प्राप्त किया गया है (स्कोरिंग प्रक्रिया हेतु देखें अध्याय 5)। जैसा कि आप सारणी 6.7 से देख सकते हैं, 83 प्रतिशत से अधिक उत्तरदाताओं के परिवारों की अँग्रेज़ी प्रवीणता 'मध्यम' से 'अति उच्च' है। मात्र 17 प्रतिशत उत्तरदाता ही ऐसे परिवारों से हैं जहाँ 'बहुत कम' या 'शून्य अँग्रेज़ी' है। ऐसा लगता है कि देश के कुछ भागों से यदा-कदा उठने वाले "अँग्रेज़ी हटाओ" के नारे के बावजूद भारत में अँग्रेज़ी शिक्षण हेतु अनुकूल माहौल है। हालाँकि हो सकता है कि यह मात्र शहरों की स्थिति है। यदि इस अध्ययन को भारत के अर्ध-शहरी व ग्रामीण क्षेत्रों में किया जाए तो स्थिति अलग हो सकती है।

सारणी 6.7: अँग्रेज़ी में प्रवीणता के अनुसार नमूने का वितरण

प्रवीणता का स्तर	*व्यक्तियों की संख्या*	*प्रतिशत*
बहुत अच्छा (81-100)	215	19.7
अच्छा	404	37.1
मध्यम	285	26.2
बहुत कम	128	11.7
शून्य	55	5.1

सारणी 6.8: परिवार में बोलचाल में अँग्रेज़ी के उपयोग की आवृत्ति के आधार पर नमूने का वितरण

सम्बन्ध	व्यक्तियों की कुल संख्या	उपयोग की आवृत्ति					
		सदैव		कभी-कभी		बिरली	
		व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत
पिता	1072	81	7.6	562	61.7	326	30.7
माँ	1081	57	5.3	452	41.8	572	52.9
दादा-दादी	860	28	3.3	204	23.7	628	73.1
भाई/बहन	1039	158	15.2	594	57.1	287	26.6
पति/पत्नी	158	4	2.5	56	35.4	98	62.0
पुत्र/पुत्रियाँ	142	13	9.2	50	35.1	79	55.6

सारणी 6.9: परिवार के बाहर बोलचाल में अँग्रेज़ी के उपयोग की आवृत्ति के आधार पर नमूने का वितरण

सम्बन्ध	व्यक्तियों की कुल संख्या	उपयोग की आवृत्ति					
		सदैव		कभी-कभी		बिरली	
		व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत
शिक्षक/बॉस	1057	646	61.1	317	30.0	94	8.9
सहपाठी/सहकर्मी	1058	353	33.4	536	49.6	169	16.0
निकट मित्र	1081	233	21.6	569	52.6	279	25.8
विपरीत लिंग मित्र	1008	388	38.5	396	39.4	224	22.2
पड़ोसी मित्र	1060	142	13.4	488	46.0	430	40.6
अपने से छोटे सम्बन्धी	1060	181	17.1	482	43.6	417	39.4
अपने से बड़े सम्बन्धी	1031	81	7.9	433	42.0	517	50.1
डॉक्टर	1101	505	45.9	414	37.6	182	16.5
दुकानदार	1083	51	4.7	328	38.0	604	55.8
अजनबी	1052	388	36.9	398	37.8	266	25.3

भाषा उपयोग के पैटर्न

परिवार में अँग्रेज़ी बोलचाल का उपयोग: उत्तरदाताओं से यह बताने को कहा गया कि वे परिवार के विभिन्न सदस्यों के साथ किस भाषा का उपयोग करते हैं। उनसे आगे कहा गया कि वे इन भाषाओं के उपयोग की बारम्बारता 'सदैव–कभी-कभी–बिरली' के पैमाने पर बताएँ। उनका अँग्रेज़ी उपयोग सारणी 6.8 में दिया गया है। यह काफी स्पष्ट है कि दादा-दादी व पति/पत्नी के साथ होने वाले वार्तालाप में अँग्रेज़ी का उपयोग बहुत कम होता है। भाई-बहन व पिता के साथ होने वाले वार्तालाप में इसका काफी उपयोग होता है। माँ तथा पुत्र-पुत्रियों के बीच वार्तालाप में अँग्रेज़ी का उपयोग मध्यम है।

परिवार के बाहर बोलचाल में अँग्रेज़ी का उपयोग: उत्तरदाताओं से यह बताने को कहा गया कि वे परिवार से बाहर के लोगों, जैसे शिक्षक/नियोक्ता, सहपाठी/सहकर्मी इत्यादि से अँग्रेज़ी का उपयोग कितनी बार करते हैं। यदि हम 'सदैव' व 'कभी-कभी' बताने वालों के अंकों को जोड़ दें तो यह स्पष्ट है कि शहरी महानगरीय भारत में सहकर्मियों/हमउम्रों के बीच संवाद की भाषा के रूप में अँग्रेज़ी एक सशक्त दावेदार है (73 प्रतिशत) तथा इसे माता-पिता का पर्याप्त प्रोत्साहन भी मिलता है (68 प्रतिशत)।

सारणी 6.9 दर्शाती है कि अँग्रेज़ी का सर्वाधिक उपयोग औपचारिक क्षेत्रों में है। करीब 91 प्रतिशत उत्तरदाता (कभी-कभी/सदैव) अपने शिक्षक या नियोक्ता से अँग्रेज़ी बोलते हैं। उपयोग के क्रम में इसके बाद आते हैं सहपाठी, सहकर्मी, चिकित्सक या अजनबी। यह मित्रों के बीच अधिक उपयोग की जाती है तथा विपरीत लिंग के मित्रों के साथ और भी ज़्यादा। विपरीत लिंग के साथ उपयोग की एक वजह शायद उनको प्रभावित करना भी होता है। एक रोचक बात यह है कि पड़ोस में रहने वाले मित्रों के साथ इसका उपयोग ज़्यादा नहीं होता। यह दुकानदारों व बुज़ुर्ग रिश्तेदारों के साथ कम ही उपयोग की जाती है। इसकी एक वजह यह हो सकती है कि दुकानदार व बुज़ुर्ग रिश्तेदार शायद शिक्षित न हों।

बाहरी दायरे की अपेक्षा पारिवारिक दायरे में बातचीत में अँग्रेज़ी का उपयोग कम होता है (देखें सारणी 6.8 व 6.9)। जैसा कि सारणी 6.10 से स्पष्ट है, मुम्बई व कुछ हद तक दिल्ली में ही अँग्रेज़ी ने पारिवारिक व रिश्तेदारी के नेटवर्क में अपनी गम्भीर उपस्थिति दर्ज कराई है। ईटानगर (अरुणाचल

प्रदेश), हैदराबाद (आन्ध्र प्रदेश) तथा चण्डीगढ़ में लोग घर में क्रमशः आदि (या अन्य आदिवासी भाषाएँ), तेलुगू तथा हिन्दी का उपयोग करते हैं तथा घर में अँग्रेज़ी उपयोग के राष्ट्रीय औसत (36 प्रतिशत) से नीचे हैं। घर के बाहर भी मात्र मुम्बई या दिल्ली में ही राष्ट्रीय औसत से अधिक उपयोग दिखाई देता है। स्पष्ट है कि जो लोग अपना एहसास दिल्ली व मुम्बई के अनुभव के आधार पर बनाते हैं, उन्हें भारत में अँग्रेज़ी उपयोग का एक भ्रामक चित्र मिलेगा। गौरतलब है कि हमारे नमूने के सारे शहरों तथा राष्ट्रीय औसत में भी मानक विचलन काफी अधिक है जिससे पता चलता है कि घर में व घर के बाहर अँग्रेज़ी उपयोग में भारी विविधता है। उदाहरणस्वरूप, राष्ट्रीय स्तर पर घर में अँग्रेज़ी उपयोग में 9 से 63 प्रतिशत तथा घर के बाहर उपयोग में 26 से 78 प्रतिशत तक की विविधता हो सकती है।

सारणी 6.10: परिवार में व परिवार के बाहर बोलचाल में अँग्रेज़ी का उपयोग (प्रतिशत भार)

	परिवार में		परिवार से बाहर	
	औसत	मानक विचलन	औसत	मानक विचलन
कोलकाता	38.49	25.99	49.41	23.34
मुम्बई	50.85	29.72	67.17	24.15
हैदराबाद	29.07	24.73	50.70	25.53
चण्डीगढ़	32.71	25.78	46.89	28.08
लखनऊ	37.10	23.81	46.89	25.59
दिल्ली	44.52	26.58	58.17	24.98
ईटानगर	20.62	20.30	44.71	23.58
अखिल भारत	35.83	26.79	51.96	26.04

परिवार में लिखित अँग्रेज़ी का उपयोग: पत्र आदि लिखने में अँग्रेज़ी उपयोग का पैटर्न लगभग वैसा ही है जैसा कि अँग्रेज़ी बोलने का है (देखें सारणी 6.11)। अन्तर सिर्फ यह है कि पति-पत्नी आपस में बोलने की बजाय लिखने में अँग्रेज़ी का ज़्यादा उपयोग करते हैं, और यह प्रचलन बढ़ रहा है।

परिवार के बाहर लिखित अँग्रेज़ी का उपयोग: औपचारिक पत्राचार में अँग्रेज़ी का विशेष स्थान बरकरार है (देखें सारणी 6.12)। सरकारी व निजी क्षेत्रों में सभी कार्यों के लिए करीब 88 प्रतिशत उत्तरदाता अधिकतम समय तथा 6 प्रतिशत कभी-कभी अँग्रेज़ी का उपयोग करते हैं। यह मित्रों के बीच भी प्रचुर मात्रा में उपयोग होती है हालाँकि इस सन्दर्भ में विपरीत लिंग के मित्रों के साथ इसका उपयोग अतिरिक्त नहीं है। यह बुज़ुर्ग रिश्तेदारों के साथ कम ही उपयोग होती है। इसका सम्भावित कारण यह हो सकता है कि बुज़ुर्ग रिश्तेदार अँग्रेज़ी नहीं जानते या अशिक्षित होते हैं।

लिखित अँग्रेज़ी का परिवार में या परिवार के बाहर उपयोग: बोलचाल के समान ही लिखित अँग्रेज़ी के उपयोग के पैटर्न में भी भारी विविधता है (देखें सारणी 6.13)। सभी शहरों में यह देखने को मिलता है कि कुछ लोग लिखने के लिए अँग्रेज़ी का खूब उपयोग करते हैं जबकि अन्य लोग अँग्रेज़ी बिलकुल नहीं लिखते। एक बार फिर, मुम्बई और दिल्ली शीर्ष पर हैं व उनका स्कोर राष्ट्रीय औसत से अधिक है। यह रोचक है कि ईटानगर व हैदराबाद, जो अँग्रेज़ी बोलने के सन्दर्भ में निम्न स्थान पर थे, लेखन के मामले में राष्ट्रीय औसत से भी ऊपर हैं। अतः विभिन्न दायरों में अँग्रेज़ी उपयोग की विशिष्टता स्पष्ट है। मुम्बई व दिल्ली महानगरों को कुछ हद तक छोड़कर, अँग्रेज़ी पारिवारिक सदस्यों के बीच दैनिक वार्तालाप हेतु स्वीकार्य भाषा नहीं है (सारणी 6.8)। मगर नमूने के सभी शहरों में परिवार में या परिवार के बाहर लेखन की भाषा के रूप में यह ज़्यादा स्वीकार्य है। ईटानगर में पारिवारिक दायरे में अँग्रेज़ी का उपयोग काफी अधिक होने का कारण यह है कि अरुणाचल प्रदेश में बोली जाने वाली समस्त आदिवासी भाषाओं की लेखन प्रणाली का विकास होना बाकी है। दिल्ली व मुम्बई वास्तव में देश के बहुभाषी महानगर हैं तथा यहाँ कोई एक भारतीय भाषा नहीं पाई जाती है (जैसा कि कोलकाता व हैदराबाद में है), इसलिए यहाँ परिवार में भी पत्रादि लिखने के लिए अँग्रेज़ी का प्रचुर मात्रा में उपयोग किया जाता है। उत्तर प्रदेश, जिसका प्रतिनिधित्व लखनऊ करता है, लिखने व बोलने दोनों ही मामलों में मध्य में है जबकि मुम्बई व दिल्ली एक छोर पर तथा ईटानगर व चण्डीगढ़ दूसरे छोर पर हैं। कोलकाता में बाहरी दायरे में औपचारिक पत्रों के अलावा, लेखन व बोलने दोनों में बांग्ला का काफी उपयोग होता है।

सारणी 6.11: परिवार में लिखित अँग्रेज़ी के उपयोग की आवृत्ति के आधार पर नमूने का वितरण

सम्बन्ध	*व्यक्तियों की कुल संख्या*	*उपयोग की आवृत्ति*					
		सदैव		*कभी-कभी*		*बिरली*	
		व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत
पिता	982	524	53.4	191	17.0	267	27.2
माँ	967	328	33.9	192	19.8	447	46.2
दादा-दादी	750	189	25.2	115	15.3	446	59.5
भाई/बहन	974	577	59.2	182	18.7	215	22.1
पति/पत्नी	120	37	30.8	22	18.4	61	50.8
पुत्र/पुत्रियाँ	127	36	28.3	15	14.8	76	59.8

सारणी 6.12: परिवार के बाहर लिखित अँग्रेज़ी के उपयोग की आवृत्ति के आधार पर नमूने का वितरण

सम्बन्ध	*व्यक्तियों की कुल संख्या*	*उपयोग की आवृत्ति*					
		सदैव		*कभी-कभी*		*बिरली*	
		व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत
निकट मित्र	1048	668	63.7	229	21.8	151	14.4
विपरीत लिंग मित्र	873	596	68.3	139	15.9	138	15.8
अपने से छोटे सम्बन्धी	985	509	51.7	228	21.0	268	27.2
अपने से बड़े सम्बन्धी	948	344	36.3	223	23.5	381	40.2
सरकारी पत्र	957	845	88.3	60	6.3	52	5.4

सारणी 6.13: परिवार में व परिवार के बाहर लिखने में अँग्रेज़ी का उपयोग (प्रतिशत भार)

	परिवार में		*परिवार से बाहर*	
	औसत	*मानक विचलन*	*औसत*	*मानक विचलन*
कोलकाता	39.60	33.71	62.60	28.09
मुम्बई	67.19	36.35	83.63	28.04
हैदराबाद	52.87	36.89	69.90	33.49
चण्डीगढ़	47.16	38.54	60.07	38.04
लखनऊ	45.21	38.85	55.90	34.71
दिल्ली	59.59	37.33	71.11	32.03
ईटानगर	58.65	38.64	76.36	29.53
अखिल भारत	52.82	37.71	69.21	33.41

अँग्रेज़ी कार्यक्रम देखना-सुनना व अँग्रेज़ी सामग्री पढ़ना: 6.8 से 6.12 तक की सारणियों में प्रस्तुत भाषा उपयोग का पैटर्न दर्शाता है कि अँग्रेज़ी घर की भाषा नहीं है। यह भारतीय सृजनात्मक लेखन की भाषा तो और भी कम है। हालाँकि यह स्वीकार करना होगा कि हमारे नमूने के 24 प्रतिशत उत्तरदाता इसका सृजनात्मक लेखन हेतु उपयोग करते हैं। सारणी 6.14 दर्शाती है कि अँग्रेज़ी भाषा की पुस्तकें व उपन्यास अँग्रेज़ी से सम्पर्क के महत्वपूर्ण स्रोत हैं। करीब 93 प्रतिशत उत्तरदाता अँग्रेज़ी पुस्तकों/उपन्यासों का या तो 'सदैव' या 'कभी-कभी' उपयोग करते हैं। इसके बाद इस क्रम में अँग्रेज़ी भाषा के समाचार पत्र आते हैं। अँग्रेज़ी समाचार व समाचार पत्रों का ऊँचा स्कोर बताता है कि अँग्रेज़ी समाचार पत्रों का भारत में बोलबाला है।

अधिकतर क्षेत्रों में अँग्रेज़ी का ऊँचा स्कोर इस वजह से भी है कि खेल कमेन्ट्री, समाचार व पत्रिकाओं के क्षेत्र में क्षेत्रीय भाषाओं में वह पेशेवर स्तर अभी हासिल नहीं किया गया है जो अँग्रेज़ी में उपलब्ध है। उदाहरणस्वरूप, यह दावा किया जाता है कि अँग्रेज़ी के समाचार (बी.बी.सी. समाचार के सन्दर्भ में भी) अधिक प्रामाणिक होते हैं, इनका कवरेज विस्तृत होता है, इनमें ज़्यादा बारीकियाँ व गहराई होती है, तथा प्रस्तुतिकरण ज़्यादा सुखद व उपयुक्त होता है। हम यहाँ यह भी जोड़ सकते हैं कि केबल टीवी के आगमन से अँग्रेज़ी कार्यक्रमों की संख्या बहुत बढ़ गई है। हालाँकि उत्तरदाताओं द्वारा न्यूनतम अँग्रेज़ी उपयोग के क्षेत्र नाटक व संगीत हैं, विगत कुछ वर्षों में भारतीय युवाओं में पाश्चात्य संगीत व अँग्रेज़ी नाटकों के प्रति रुचि बढ़ी है।

शिक्षण का वांछित माध्यम: जैसा कि सारणी 6.15 से स्पष्ट है, 90 प्रतिशत से अधिक उत्तरदाता चाहते हैं कि शिक्षण के हर स्तर पर कुछ मात्रा में अँग्रेज़ी का उपयोग किया जाए। आँकड़े यह आभास देते हैं कि अँग्रेज़ी का उपयोग प्राथमिक स्तर पर कम तथा व्यावसायिक शिक्षा में अधिक होना चाहिए। प्राथमिक शिक्षा में मातृभाषा के अधिक उपयोग की बात कई शिक्षाविद्, शोधकर्ता तथा वोट बैंक की होड़ में रत राजनीतिज्ञ करते हैं।

व्यक्तिगत चर

आयु: इस नमूने में बुज़ुर्गों की अपेक्षा युवा लोग अधिक हैं। इस नमूने की औसत उम्र 21.08 वर्ष है। सारणी 6.16 से देखा जा सकता है कि हमारे 70

सारणी 6.14: अँग्रेज़ी कार्यक्रम देखने-सुनने व अँग्रेज़ी सामग्री पढ़ने की आवृत्ति के आधार पर नमूने का वितरण

कार्यक्रम	व्यक्तियों की कुल संख्या	उपयोग की आवृत्ति					
		सदैव		कभी-कभी		बिरली	
		व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत
टीवी कार्यक्रम	1092	181	16.6	685	71.9	126	11.6
फिल्में	1085	194	17.9	610	65.4	181	16.7
समाचार	1085	558	51.4	437	40.2	90	8.3
नाटक	948	305	32.2	436	46.0	207	21.8
उपन्यास	956	541	56.6	285	29.8	130	13.6
पुस्तकें	1048	691	65.9	290	27.7	67	6.4
अखबार	1067	743	69.6	249	23.4	75	7.0
पत्रिकाएँ	1046	700	66.9	262	25.0	84	8.0
कॉमिक्स	952	535	56.2	303	31.8	114	12.0
संगीत	1079	249	23.1	608	56.4	222	20.6
खेल कमेंट्री	1025	673	65.7	275	25.8	87	8.5
समाचार	1061	616	58.1	355	33.5	90	8.5

सारणी 6.15: शिक्षा के वंछित माध्यम के आधार पर नमूने का वितरण

पढ़ाई का स्तर	*व्यक्तियों की कुल संख्या*	*अँग्रेज़ी का स्तर*					
		सिर्फ अँग्रेज़ी		*कभी-कभी*		*शून्य अँग्रेज़ी*	
		व्यक्ति	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*
प्राथमिक स्कूल	1082	509	47.0	338	31.2	235	21.7
माध्यमिक स्कूल	1094	624	57.0	355	32.4	115	10.5
उच्च माध्यमिक	1097	723	65.9	281	25.6	93	8.5
उच्चतर माध्यमिक	1092	834	76.4	195	17.9	63	5.8
बी.ए.	1055	817	77.4	178	16.9	60	5.7
बी.एससी.	1049	900	85.8	122	11.6	27	2.6
एम.ए.	1035	843	81.4	146	14.1	46	4.4
एम.एससी.	1037	899	86.7	113	10.9	25	2.4
चिकित्सा	1036	884	85.3	126	12.2	26	2.5
इंजीनियरिंग	1028	882	85.8	123	12.0	23	2.2
मैनेजमेंट	1035	860	83.1	141	13.6	34	3.3
फैशन डिज़ाइनिंग	1029	796	77.4	172	16.7	61	5.9
ट्रैवल व टूरिज़्म	1027	686	66.8	267	26.0	74	7.2
कम्प्यूटर शिक्षा	1033	885	85.7	126	12.2	22	2.1

प्रतिशत से अधिक उत्तरदाता या तो कॉलेज विद्यार्थी (उम्र वर्ग 18 से 20 वर्ष) थे या ऐसे स्कूली छात्र थे जिनकी स्कूली शिक्षा पूरी होने वाली थी। उच्च आयु वर्ग के उत्तरदाता काफी कम थे जबकि हमारा 23 प्रतिशत नमूना मध्य आयु वर्ग (21 से 50 वर्ष) का था। हमने अपना ध्यान बुज़ुर्गों की अपेक्षा युवाओं पर केन्द्रित करने का निर्णय लिया जो भारत में अँग्रेज़ी की बदलती स्थिति, कार्य व भूमिका का प्रतिबिम्ब हैं।

सारणी 6.16: नमूने का उम्रवार वितरण (कुल संख्या = 1,113)

उम्र समूह	*व्यक्तियों की संख्या*	*प्रतिशत*
14-17	529	47.53
18-20	288	25.87
21-40	224	20.13
41-50	42	3.77
51+	30	2.70

लिंग: सारणी 6.17 दर्शाती है कि नमूना स्त्री-पुरुषों का वितरण लगभग समान है।

सारणी 6.17: नमूने का लिंगवार वितरण (कुल संख्या = 1,125)

लिंग	*व्यक्तियों की संख्या*	*प्रतिशत*
पुरुष	608	54
स्त्री	517	46

अँग्रेज़ी के प्रति दृष्टिकोण: अँग्रेज़ी के प्रति दृष्टिकोण का मापन इसके सृजनात्मक व वैज्ञानिक लेखन हेतु उपयुक्तता के आधार पर किया गया है (देखें सारणी 6.18) और यह सकारात्मक है। अलबत्ता, इसे सृजनात्मक लेखन की अपेक्षा वैज्ञानिक लेखन के लिए अधिक उपयुक्त माना जाता है।

यह रूढ़ छवि कि यह वैज्ञानिक लेखन के लिए अधिक उपयुक्त है इस वजह से भी हो सकती है कि उत्तरदाताओं की क्षेत्रीय/मातृभाषा में वैज्ञानिक विमर्श का विकास नहीं हुआ है।

अँग्रेज़ी बोलने वाले भारतीयों के प्रति दृष्टिकोण: सारणी 6.19 से पता चलता है कि अधिकतम उत्तरदाता अँग्रेज़ी बोलने वाले भारतीयों के प्रति सकारात्मक रुझान रखते हैं। 60 प्रतिशत से अधिक उत्तरदाता मानते हैं कि ये भारतीय संस्कृति के प्रति संवेदनशील, प्रगतिशील व ईमानदार हैं। कुछ उत्तरदाता उन्हें दिलदार भी मानते हैं।

माता-पिता का प्रोत्साहन: भारत में छात्रों के घरों में अँग्रेज़ी सीखने को सशक्त समर्थन है। यह इस तथ्य से स्पष्ट है कि 57 प्रतिशत से अधिक उत्तरदाताओं ने यह स्वीकार किया कि उनके माता-पिता ने उन्हें कई प्रकार से प्रोत्साहित किया (देखें सारणी 6. 20)। 70 प्रतिशत से अधिक उत्तरदाताओं ने स्वीकार किया कि उनके माता-पिता ने अँग्रेज़ी के सन्दर्भ में उनकी सहायता की, स्कूल-कॉलेज छोड़ने के बाद अँग्रेज़ी सीखने का महत्व बताया तथा अपने अँग्रेज़ी शिक्षकों से सहायता प्राप्त करने को प्रोत्साहित किया। अलबत्ता, उन्हें अँग्रेज़ी अध्ययन में अधिक समय व्यतीत करने की सलाह कुछ कम माता-पिता (57 प्रतिशत) ने दी थी। यह इस कारण भी हो सकता है कि अन्य विषय अँग्रेज़ी से ज़्यादा महत्वपूर्ण माने गए हों। अधिकतर माता-पिता समझते हैं कि उनके बच्चों का रोज़गार भौतिकी, रसायन, गणित, वाणिज्य जैसे विषयों पर निर्भर करता है, अतः वे अँग्रेज़ी विषय की महत्ता पर बहुत अधिक ज़ोर नहीं देते।

कक्षा में घबराहट: उत्तरदाता की कक्षा में घबराहट के मापन हेतु तीन कथनों के जवाब में प्रत्येक कथन पर विभिन्न उत्तर मिले (सारणी 6. 21)। करीब 61 प्रतिशत उत्तरदाता यह सोचते थे कि अन्य छात्र उनसे बेहतर बोलते हैं। इससे प्रतीत होता है कि उनमें अँग्रेज़ी उपयोग को लेकर आत्मविश्वास कम है। करीब आधे छात्रों ने कहा कि जब वे कक्षा में अँग्रेज़ी बोलते हैं, तो वे घबराए हुए व व्याकुल होते हैं। अलबत्ता कुछ छात्रों (28 प्रतिशत) को यह डर भी था कि जब वे अँग्रेज़ी बोलेंगे तो लोग उन पर हँसेंगे। जवाबों के इस दृश्याभास से हमारे सामने यह चित्र उभरता है कि करीब 50 प्रतिशत उत्तरदाता कक्षा में घबराहट से पीड़ित हैं।

सारणी 6.18: अँग्रेज़ी के प्रति दृष्टिकोण के पैमाने के आधार पर नमूने का वितरण

अँग्रेज़ी के प्रति दृष्टिकोण उभारते मुद्दे	व्यक्तियों की कुल संख्या	दृष्टिकोण पैमाना									
		सहमत		थोड़ी सहमति		न सहमत, न असहमत		थोड़ी असहमति		असहमति	
		व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत
5* सृजनात्मक लेखन के लिए उपयुक्त	1095	219	20.0	287	26.2	186	17.0	127	11.6	276	25.2
8 वैज्ञानिक लेखन के लिए उपयुक्त	1099	531	48.3	241	21.9	119	10.8	75	6.8	133	12.1

*इसके बाद बाकी सारणियों में स्तम्भ 1 में दिए गए मुद्दों से पहले की संख्याएँ परिशिष्ट क में प्रश्न 16 की कथन संख्याओं को इंगित करती हैं।

सारणी 6.19: अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों के प्रति दृष्टिकोण के पैमाने के आधार पर नमूने का वितरण

अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों के प्रति दृष्टिकोण उभारते मुद्दे	*व्यक्तियों की कुल संख्या*	*दृष्टिकोण पैमाना*									
		सहमत		*थोड़ी सहमति*		*न सहमत, न असहमत*		*थोड़ी असहमति*		*असहमति*	
		व्यक्ति	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*
1 दिलवाले	1084	194	17.9	306	28.2	367	33.8	89	8.2	128	11.8
6 भारतीय संस्कृति के प्रति संवेदनशील	1100	524	47.6	169	15.4	119	10.8	193	17.5	95	8.6
11 प्रगतिशील	1097	318	29.0	369	33.6	150	13.7	105	9.6	155	14.1
15 इमानदार	1090	657	60.3	107	9.8	183	16.8	96	8.8	47	4.3

सारणी 6.20: पालकों द्वारा प्रोत्साहन के पैमाने के आधार पर नमूने का वितरण

पालकों द्वारा प्रोत्साहन को उभारते मुद्दे	व्यक्तियों की कुल संख्या	पालकों द्वारा प्रोत्साहन का पैमाना									
		सहमत		थोड़ी सहमति		न सहमत, न असहमत		थोड़ी असहमति		असहमति	
		व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत
26 अँग्रेज़ी में मदद	888	459	51.7	193	21.7	84	9.5	37	4.2	114	12.8
28 अँग्रेज़ी को अधिक समय	885	291	32.8	214	24.2	123	13.9	81	9.1	176	19.9
30 अँग्रेज़ी का महत्व	882	466	52.8	194	22.0	96	10.9	36	4.1	90	10..2
32 अँग्रेज़ी शिक्षकों से मदद पाने की कोशिश	885	502	56.7	155	17.5	95	10.7	30	3.4	103	11.6

सारणी 6.21: कक्षा में घबराहट के पैमाने के आधार पर नमूने का वितरण

कक्षा में घबराहट को उभारते मुद्दे	*व्यक्तियों की कुल संख्या*	*घबराहट का पैमाना*									
		सहमत		*थोड़ी सहमति*		*न सहमत न असहमत*		*थोड़ी असहमति*		*असहमति*	
		व्यक्ति	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*
27 अन्य छात्र बेहतर अँग्रेज़ी बोलते हैं	887	286	32.2	260	29.3	100	11.3	90	10.1	151	17.0
29 अँग्रेज़ी बोलते समय घबराहट, भ्रम	883	199	22.5	235	26.6	64	7.2	95	10.7	290	32.8
31 अँग्रेज़ी बोलते समय हँसी उड़ने का डर	886	111	12.5	142	16.0	67	7.6	79	8.9	487	55.0

अभिप्रेरणा रुझानः जैसा कि अध्याय 5 में बताया गया है, वर्तमान अध्ययन का मुख्य उद्देश्य थोड़े विस्तार में भारतीय छात्रों के अभिप्रेरणा रुझान की छानबीन करना है। संयुक्त राज्य अमेरिका, कनाडा व फिलिपीन्स में किए गए एक विस्तृत क्रमिक अध्ययन में गार्डनर, लैम्बर्ट व उनके सहयोगियों ने द्वितीय भाषा सीखने के सन्दर्भ में एकीकारक अभिप्रेरणा की भूमिका पर ज़ोर दिया है (देखें गार्डनर एवं लैम्बर्ट 1972)। हालाँकि उसके बाद किए गए अनेक अध्ययनों (लाइक्ज़ैक व अन्य 1976, वोन्ग 1982, खन्ना 1983, अऊ 1988 वगैरह) ने गार्डनर व लैम्बर्ट के सिद्धान्त के विरुद्ध पर्याप्त आनुभविक प्रमाण प्रस्तुत किए हैं, मगर रवैयागत व अभिप्रेरणात्मक चरों की भूमिका के बारे में ज़्यादा कहने की ज़रूरत नहीं है, विशेषतया उन परिस्थितियों में जहाँ सामाजिक चर स्थिर रखे जाएँ। गार्डनर एवं लैम्बर्ट (1972) एवं गार्डनर (1985) तथा अन्य के आधार पर अभिप्रेरणा रुझान को चार प्रकारों में बाँटा गया हैः एकीकारक, साधनरूपी, रोष-सम्बन्धी व कपट सम्बन्धी।

अभिप्रेरणा रुझान एकीकारक तब होता है जब कोई व्यक्ति लक्षित भाषा समुदाय का अंग बनना चाहता है। यह साधनरूपी तब होता है जब कोई व्यक्ति रोज़गार हेतु लक्षित भाषा सीखता है। गार्डनर व लैम्बर्ट (1972) ने कपट व रोष-सम्बन्धी अभिप्रेरणाओं की विस्तार में पड़ताल नहीं की है। यह स्पष्ट होता जा रहा है कि गार्डनर, लैम्बर्ट व उनके सहयोगियों द्वारा बताए गए अभिप्रेरणा रुझान के प्रकार भारत में द्वितीय भाषा के रूप में अँग्रेज़ी सीखने के सन्दर्भ में प्रासंगिक नहीं हैं (खन्ना एवं अग्निहोत्री 1982, खन्ना 1983, सहगल 1983, अग्निहोत्री व अन्य 1988 वगैरह)। भारत में लोग कई कारणों से अँग्रेज़ी पढ़ते हैं पर सभी में एक साधन-नुमा रंगत होती हैः कुछ लोग एकीकारक-साधन प्रेरित हैं, कुछ साधन के तौर पर साधन प्रेरित हैं, कुछ कपट-साधन प्रेरित हैं और रोष के बावजूद भी साधन प्रेरित हैं। जैसा कि आगामी अध्यायों से स्पष्ट होगा, विभिन्न प्रकार के अभिप्रेरणा रुझानों में काफी परस्पर व्याप्ति है।

एकीकारक अभिप्रेरणाः भारत में अँग्रेज़ी सीखने के चार एकीकारक कारणों में उत्तरदाताओं ने सबसे ज़्यादा समर्थन इस चाहत का किया है कि "अँग्रेज़ी सीखकर विश्व के बहुत से तरह-तरह के लोगों से संवाद बनाना है" (देखें सारणी 6. 22)। 75 प्रतिशत से अधिक उत्तरदाताओं ने अँग्रेज़ी को इसलिए महत्वपूर्ण समझा कि "या तो यह उन्हें अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों से संवाद बनाने

में मदद करेगी" या "अँग्रेज़ी कला व साहित्य के रसास्वादन में सहायक होगी।" आधे से कम उत्तरदाताओं ने सोचा कि अँग्रेज़ी उनके लिए इसलिए महत्वपूर्ण है क्योंकि "इससे वे अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों की भाँति व्यवहार कर सकेंगे तथा जी सकेंगे।" यह स्पष्ट है कि अधिकतम उत्तरदाताओं की अँग्रेज़ी सीखने की इच्छा अन्य लोगों, भारतीयों व विदेशियों दोनों, से संवाद बनाने तथा कला व साहित्य के कतिपय रूपों का अध्ययन करने से सम्बन्धित है जो अँग्रेज़ी के ज्ञान के ज़रिए ही सुगम होते हैं। मात्र कुछ ही लोग इसलिए अँग्रेज़ी सीखना चाहते हैं कि वे अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों की जीवनशैली को अपनाएँ या उनकी नकल करें। ऐसा प्रतीत होता है कि वे अँग्रेज़ी को एक साधन के रूप में उपयोग करना चाहते हैं और साथ ही अपनी अनूठी पहचान भी नहीं खोना चाहते।

साधनरूपी अभिप्रेरणा: चूँकि अधिकतर अच्छी नौकरियाँ व उच्च शिक्षा अँग्रेज़ी के माध्यम से उपलब्ध हैं, इन्हें पाने के लिए सभी अँग्रेज़ी सीखना चाहते हैं। अधिकतर उत्तरदाताओं (करीब 94 प्रतिशत) का विचार था कि अँग्रेज़ी उनके लिए महत्वपूर्ण है क्योंकि यह या तो "एक बेहतर भविष्य निर्माण में सहायक होगी" या "यह भारत में उच्चतर शिक्षा हेतु उपयोगी है" (देखें सारणी 6.23)। 83 प्रतिशत उत्तरदाताओं का विचार था कि "यह मुझे अधिक जानकार बनने में सहायता करेगी।" काफी लोगों (75 प्रतिशत) का यह विचार था कि "अँग्रेज़ी मेरी प्रतिष्ठा व व्यक्तित्व में वृद्धि करेगी।" यह काफी रोचक है कि अँग्रेज़ी मात्र अकादमिक या आर्थिक सीढ़ी के रूप में ही नहीं देखी जाती बल्कि यह सामाजिक गतिशीलता व निजी व्यक्तित्व के विकास का साधन भी मानी जाती है।

रोषजनित अभिप्रेरणा: भारत में सभी लोग इच्छा से अँग्रेज़ी नहीं पढ़ते। कुछ लोगों के लिए यह शिक्षा व्यवस्था द्वारा थोपी गई मजबूरी है; अन्य लोग इसे इसलिए पढ़ते हैं क्योंकि उन्हें माता-पिता/अभिभावकों द्वारा जीवनयापन या अन्य ज़रूरी कारणों से इसे सीखने के लिए बाध्य किया जाता है (39 प्रतिशत)। करीब 63 प्रतिशत उत्तरदाताओं ने कहा कि उनका अँग्रेज़ी अध्ययन पाठ्यक्रम की आवश्यकता के कारण है (सारणी 6.24)।

कपट अभिप्रेरणा: निस्सन्देह अँग्रेज़ी ज्ञान भारत में कैरियर निर्माण व अकादमिक प्रगति का स्रोत है, पर कुछ लोगों के लिए यह शोषण व स्वयं के लिए संसाधन

निर्माण का एक महत्वपूर्ण उपकरण भी है। कई लोग अँग्रेज़ी इसलिए पढ़ते हैं क्योंकि उनका मानना है कि वे हर तरह के ऐसे छिटपुट कार्य कर सकते हैं जिन्हें अँग्रेज़ी ज्ञान के बिना नहीं किया जा सकता। वे अँग्रेज़ी को एक ऐसे माध्यम के रूप में भी देखते हैं जो उन्हें हरफनमौला बनने में मदद करेगा। करीब 75 प्रतिशत उत्तरदाताओं ने इस विचार से सहमति जताई कि अँग्रेज़ी के माध्यम से वे देश के किसी भी भाग में अपना काम करवा सकेंगे (देखें सारणी 6.25)। अलबत्ता कुछ (40 प्रतिशत) लोगों ने यह स्वीकार किया कि अँग्रेज़ी उनको व्यक्तिगत फायदों के लिए दूसरों का उपयोग करने में सहायता करेगी। वास्तव में यह कहना सत्य से दूर नहीं होगा कि भारत में शासक सम्भ्रान्त वर्ग अँग्रेज़ी को बनाए रखना चाहता है क्योंकि यह अधिकारहीन वर्ग को हाशिए पर बनाए रखने का एक साधन है।

यह स्पष्ट है कि अँग्रेज़ी सीखने की सबसे सशक्त अभिप्रेरणा मूलतः साधनरूपी है। विभिन्न अभिप्रेरणा रुझानों का सापेक्षिक महत्व सारणी 6.26 से देखा जा सकता है।

अँग्रेज़ी मुख्य तौर पर उच्च शिक्षा, कैरियर निर्माण तथा अपनी प्रतिष्ठा व व्यक्तित्व की उन्नति के लिए सीखी जाती है। इस अध्ययन के परिणाम गार्डनर व लैम्बर्ट (1972) (फिलिपीन अध्ययन), लुकमानी (1972) एवं खन्ना (1983) जैसे अन्य अध्ययनों के परिणामों की पुष्टि करते हैं तथा यह दर्शाते हैं कि जहाँ लक्षित भाषा समूह प्रत्यक्ष रूप से पहुँच में नहीं है वहाँ द्वितीय भाषा सीखने में साधनरूपी अभिप्रेरणा ही सर्वोपरि होती है। न्यायिक, प्रशासनिक और वाणिज्यिक शक्ति के साथ अँग्रेज़ी के दुर्भाग्यपूर्ण सम्बन्ध के चलते ही साधनरूपी अभिप्रेरणा सम्बन्धी कथनों के साथ उत्तरदाताओं ने इतनी भारी सहमति जताई है। सारणी 6.26 से यह स्पष्ट है कि विभिन्न अभिप्रेरणा रुझानों के बीच पर्याप्त परस्पर व्याप्ति है तथा उत्तरदाता अभिप्रेरणाओं के विभिन्न तत्वों से प्रभावित हैं न कि किसी एक विशिष्ट अभिप्रेरणा से। यह सम्भव है कि एक ही विद्यार्थी साधनरूपी व रोषजनित अभिप्रेरणा से समान रूप में प्रभावित हो। एक ही अभिप्रेरणा रुझान में उत्तरदाताओं के मतों में अत्यन्त उच्च मात्रा में मानक विचलन (standard deviation) से पता चलता है कि प्रत्येक अभिप्रेरणा में काफी विविधता है। हालाँकि यदि हम दक्षता व रोषजनित अभिप्रेरणा को प्रकृति से साधनरूपी मानें तो हम कह सकते हैं कि

सारणी 6.22: एकीकारक अभिप्रेरणा के पैमाने के आधार पर नमूने का वितरण

एकीकारक अभिप्रेरणा को उभारते मुद्दे	*व्यक्तियों की कुल संख्या*	*एकीकारक अभिप्रेरणा पैमाना*									
		सहमत		*थोड़ी सहमति*		*न सहमत, न असहमत*		*थोड़ी असहमति*		*असहमति*	
		व्यक्ति	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*
2 अँग्रेज़ी का उपयोग करने वाले भारतीयों के साथ अन्तर्क्रिया के लिए ज़रूरी	1097	676	61.6	225	20.5	77	7.0	43	3.9	76	6.9
7 विविध लोगों के साथ अन्तर्क्रिया के लिए ज़रूरी	1104	945	85.6	112	10.1	22	2.0	13	1.2	12	1.1
12 कला व साहित्य के रसास्वादन में मददगार	1093	543	49.7	279	25.5	119	10.9	64	5.9	88	8.1
16 अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों की तरह रहने व व्यवहार करने में मददगार	1092	275	25..2	238	21.8	128	11.7	107	9.8	344	31.5

सारणी 6.23: साधनरूपी अभिप्रेरणा के पैमाने के आधार पर नमूने का वितरण

साधनरूपी अभिप्रेरणा को उभारते मुद्दे	व्यक्तियों की कुल संख्या	साधनरूपी अभिप्रेरणा पैमाना									
		सहमत		थोड़ी सहमति		न सहमत, न असहमत		थोड़ी असहमति		असहमति	
		व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत
3 कैरीयर निर्माण में मददगार	1099	869	79.1	159	14.5	31	2.8	21	1.9	19	1.7
8 उच्च शिक्षा के लिए उपयोगी	1098	857	78.1	171	15.6	26	2.4	26	2.4	18	1.6
19 व्यक्ति को जानकार बनाती है	1097	665	60.6	250	22.8	59	5.4	51	4.6	72	6.6
21 प्रतिष्ठा व व्यक्तित्व में वृद्धि करती है	1092	504	46.2	319	29.2	79	7.2	47	4.3	143	13.1

सारणी 6.24: रोषजनित अभिप्रेरणा के पैमाने के आधार पर नमूने का वितरण

रोषजनित अभिप्रेरणा को उभारते मुद्दे	व्यक्तियों की कुल संख्या	रोषजनित अभिप्रेरणा पैमाना									
		सहमत		थोड़ी सहमति		न सहमत, न असहमत		थोड़ी असहमति		असहमति	
		व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत
13 पाठ्यक्रम का अंग है	1056	466	44.1	202	19.1	92	8.7	109	10.3	187	17.7
17 पालक चाहते हैं कि सीखी जाए	1064	229	21.5	183	17.2	127	11.9	91	8.6	434	40.8

सारणी 6.25: कपट अभिप्रेरणा के पैमाने के आधार पर नमूने का वितरण

कपट अभिप्रेरणा को उभारते मुद्दे	व्यक्तियों की कुल संख्या	कपट अभिप्रेरणा पैमाना									
		सहमत		थोड़ी सहमति		न सहमत, न असहमत		थोड़ी असहमति		असहमति	
		व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत	व्यक्ति	प्रतिशत
23 हर जगह काम हो जाता है	1092	535	49.0	281	25.7	89	8.2	88	8.7	99	9.1
25 निजी लाभ के लिए अन्य लोगों का उपयोग करने में सहायक	1089	216	19.8	220	20.2	171	15.7	96	8.8	386	35.4

भारत में अँग्रेज़ी सीखने के मूलभूत कारण साधनरूपी हैं न कि एकीकारक। हमें यह भी स्पष्ट कर देना चाहिए कि हमारे अध्ययन के सन्दर्भ में एकीकारक का अर्थ द्वितीय भाषा सम्बन्धी अध्ययनों में एकीकारक अभिप्रेरणा के सामान्य अर्थ से भिन्न है। अन्तर सिर्फ इतना नहीं है कि एकीकारक कारणों से अभिप्रेरित कई उत्तरदाता साधनरूपी अभिप्रेरणा से भी अभिप्रेरित हैं, बल्कि यह भी है कि एकीकारक अभिप्रेरणा की जानकारी प्राप्त करने के लिए दिए गए कथनों का सम्बन्ध ब्रिटेन व उत्तरी अमेरिका के अँग्रेज़ी-भाषी पश्चिमी समूह से पहचान स्थापित करने की इच्छा पर नहीं बल्कि भारत में अँग्रेज़ी-भाषी व सत्ताधारी सम्भ्रान्त समूह से एकाकार होने की अभिलाषा पर केन्द्रित हैं। अतः इसकी व्याख्या सामाजिक गतिशीलता व सत्ता में भागीदारी की इच्छा के रूप में की जानी चाहिए न कि एक वैकल्पिक सामाजिक-सांस्कृतिक पहचान की आकांक्षा के रूप में।

सारणी 6.26: विभिन्न प्रकार की अभिप्रेरणा रुझानों का तुलनात्मक महत्व

अभिप्रेरणा रुझान	*औसत स्कोर*	*मानक विचलन*
साधनरूपी	86.39	18.50
एकीकारक	73.70	21.71
कपटजनित	65.82	24.96
रोषजनित	60.33	28.81

अँग्रेज़ी के बारे में विचार

इस अध्ययन में करीब 75 प्रतिशत उत्तरदाताओं ने अँग्रेज़ी को एक भारतीय भाषा माना (देखें सारणी 6.27)। अधिकतर उत्तरदाताओं का मानना था कि वर्तमान शिक्षा पद्धति को अँग्रेज़ी से काफी लाभ हुआ है तथा भारत में अँग्रेज़ी प्रसार के ज़्यादा प्रयास किए जाने चाहिए। करीब 77 प्रतिशत उत्तरदाताओं का मानना था कि विज्ञान व तकनीक का विकास अँग्रेज़ी के अभाव में बाधित होगा। ये विचार स्पष्टतया इंगित करते हैं कि महानगरीय भारत में अधिकतर शिक्षित भारतीय अँग्रेज़ी को एक भारतीय भाषा मानते हैं तथा शिक्षा, विज्ञान व तकनीक के क्षेत्र में इसका महत्व समझते हैं। अलबत्ता, मात्र 45 प्रतिशत

सारणी 6.27: अँग्रेज़ी की भूमिका व प्रतिष्ठा के पैमाने के आधार पर नमूने का वितरण

अँग्रेज़ी की भूमिका व प्रतिष्ठा को उभारते मुद्दे	*व्यक्तियों की कुल संख्या*	*अँग्रेज़ी की भूमिका व स्थिति को मापने का पैमाना*									
		सहमत		*थोड़ी सहमति*		*न सहमत, न असहमत*		*थोड़ी असहमति*		*असहमति*	
		व्यक्ति	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*	*व्यक्ति*	*प्रतिशत*
4 भारतीय शिक्षा पर अच्छा प्रभाव	1098	721	65.7	249	22.7	56	5.1	37	3.4	35	3.2
9 अँग्रेज़ी को फैलाने के अधिक प्रयास	1096	694	63.3	228	20.8	76	6.9	43	3.9	55	5.0
14 नेता के लिए ज़रूरी	1098	226	20.6	271	24.7	128	11.7	138	12.6	335	30.5
18 भारतीय भाषा है	1091	545	50.0	264	24.2	86	7.9	54	4.9	142	13.0
20 विज्ञान व प्रौद्योगिकी के लिए अच्छी है	1089	565	51.9	275	25.3	68	6.2	61	5.6	120	11.0
22 राजनैतिक एकता के लिए ज़रूरी है	1090	261	23.9	290	26.6	165	15.1	117	10.7	257	23.6
24 अँग्रेज़ी को बनाए रखना	1088	801	73.6	75	6.9	88	8.1	61	5.6	63	5.8

उत्तरदाता ही यह विचार रखते हैं कि अँग्रेज़ी ज्ञान भारत में नेता बनने के लिए महत्वपूर्ण है तथा उनमें से आधे मानते हैं कि अँग्रेज़ी भारत में राजनैतिक एकता हासिल करने के लिए महत्वपूर्ण है।

हमें लगता है कि शहरी भारत में, विशेषतया युवा वर्ग में, अँग्रेज़ी की सामान्य सामाजिक स्वीकृति के कुछ महत्वपूर्ण परिणाम हुए हैं। छोटे बच्चे अपनी मातृभाषा के प्रति उदासीन होने लगे हैं तथा उसमें लिखी गई कहानियों व साहित्य का लुत्फ नहीं उठा पाते हैं। कुछ मामलों में हमने लोगों के बीच शब्दों के स्तर पर मातृभाषा का ह्रास भी देखा है। दूसरी ओर रोचक बात यह है कि जब नाटक, सिनेमा तथा धारावाहिकों जैसे दृश्य-श्रव्य माध्यमों की बात आती है तो वे अँग्रेज़ी की बजाय मातृभाषा को प्राथमिकता देते हैं। यह शायद इसलिए है क्योंकि खासकर उत्तर भारत में बोलचाल की भाषा और औपचारिक भाषा के बीच एक चौड़ी खाई है (हिन्दी के सन्दर्भ में देखेंः अग्निहोत्री 1977; अग्निहोत्री व खन्ना 1991)। विज्ञान व प्रौद्योगिकी में उच्च स्तरीय पाठ्यक्रम अँग्रेज़ी में कराए जाने पर ज़ोर देने का दुर्भाग्यपूर्ण परिणाम छात्रों में मातृभाषा ज्ञान के ह्रास के रूप में देखने को मिलता है। सामान्य शिक्षित लोग हों या पेशेवर अकादमिक लोग, अधिकतर शिक्षित भारतीय यह दावा करते हैं कि विशेषतया कॉलेज व विश्वविद्यालय स्तर पर मातृभाषा में तकनीकी शिक्षा आरम्भ करने से पूर्व मातृभाषा में तकनीकी शब्दकोश का निर्माण ज़रूरी है। यह प्रायः भुला दिया जाता है कि तकनीकी शब्दकोश ऐसे किसी उद्यम से पहले नहीं बल्कि उसके बाद ही आते हैं (पण्डित 1972, कृष्णमूर्ति 1988)। जैसा कि पण्डित अपने अप्रकाशित शोध पत्र "लॉजिस्टिक्स ऑफ लैंग्वेज डेवलपमेंट" में तर्क देते हैंः

> वह प्रक्रिया जिससे कोई शब्द कोई विशिष्ट अर्थ प्राप्त करता है शब्द की संरचना से नहीं बल्कि पूर्णतया उस विमर्श की गुणवत्ता व मात्रा पर निर्भर करती है जिसमें वह शब्द बार-बार प्रयुक्त होता है। भाषा व्याख्या को आरम्भ करने हेतु ताना-बाना प्रदान करती है; विमर्श की गुणवता उसके अर्थ की सटीकता निर्धारित करेगी (पण्डित 1972: 44)।

***

7

भारत में अँग्रेज़ी के सामाजिक व व्यक्तिगत पहलू

परिचय

इस पाठ में हम अध्ययन हेतु चयनित चरों के परस्पर सम्बन्धों की प्रकृति व गहनता पर चर्चा करेंगे। 130 चरों के बीच सहसम्बन्ध गुणांक (correlation coefficients) ज्ञात करने के लिए पीयरसन प्रोडक्ट मोमेंट पद्धति (Pearson Product-Moment procedure) का उपयोग किया गया है। इन चरों की व्यापक सूची परिशिष्ट ख में दी गई है।

शुरुआत में हमने केवल योग स्कोर वाले चरों को लेने का निर्णय लिया। इन चरों के सहसम्बन्धों का ताना-बाना इनके बीच अत्यन्त जटिल अन्तर्सम्बन्ध दर्शाता है। मूल 130 चरों का वर्गीकरण निम्न प्रकार किया गया हैः

1. व्यक्तिगत चर

क. जैविक चर

i) आयु — चर 2

ii) लिंग — चर 3

ख. दृष्टिकोण सम्बन्धी चर

i) अँग्रेज़ी के प्रति दृष्टिकोण (चर 95-96) चर 97

ii) अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों के प्रति दृष्टिकोण (चर 90-93) चर 94

ग. अभिप्रेरणा रुझान चर

i) साधनरूपी (चर 103, 104, 107-8) चर 109

ii) एकीकारक (चर 98-101) चर 102

iii) कपटरूपी (चर 110-111) चर 112

iv) रोषजनित (105-6) चर 130

घ. कक्षागत चर

कक्षागत घबराहट (चर 118-120) चर 121

2. सामाजिक चर

क. सामाजिक-आर्थिक चर

i) आवास — चर 1

ii) व्यवसाय — चर 4

iii) आय — चर 5

iv) सामाजिक-आर्थिक स्थिति — चर 18

ख. स्कूली शिक्षा व सामाजिक परिवेश के चर

i) स्कूली शिक्षा (चर 6-11) चर 12

ii) अँग्रेज़ी में दक्षता (चर 13-16) चर 17

iii) अँग्रेज़ी की भूमिका (चर 122-128) चर 129

iv) माता-पिता का प्रोत्साहन (चर 113-116) चर 117

v) भाषा उपयोग का पैटर्न (चर 20-68) चर 69

vi) परिवार की अँग्रेज़ी दक्षता — चर 19

vii) शिक्षण माध्यम (चर 70-88) चर 89

यहाँ चरों के दो समूह हैंः एक समूह कोष्ठक के बिना है तथा दूसरा कोष्ठक के अन्दर लिखा गया है। कोष्ठक के बाहर के चर कोष्ठक में दिए गए चरों के योग चर हैं। ये क्रमांक परिशिष्ट ख व इस अध्याय के विवरण में प्रयुक्त चर क्रमांकों से मेल खाते हैं।

परस्पर सम्बन्धों का विवरण

व्यक्तिगत चरों के बीच सहसम्बन्ध

लिंग (चर 3) के अलावा समस्त व्यक्तिगत चर आपस में अति महत्वपूर्ण परस्पर सम्बन्ध प्रदर्शित करते हैं। (चरों के परस्पर सम्बन्धों को दर्शाने वाली सारणियाँ हम इस पुस्तक में प्रस्तुत नहीं कर रहे। ये सारणियाँ मूल अँग्रेज़ी पुस्तक में देखी जा सकती हैं।) आयु सम्बन्धी चर का अन्य सभी व्यक्तिगत चरों से नकारात्मक सम्बन्ध है जिससे पता चलता है कि युवा लोग अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों के प्रति ज़्यादा सकारात्मक दृष्टिकोण रखते हैं तथा अँग्रेज़ी को अधिक सकारात्मक रूप में देखते हैं। उनमें रोषजनित अभिप्रेरणा अधिक है तथा इसके बाद क्रमशः साधनरूपी, एकीकारक व कपट सम्बन्धी अभिप्रेरणा पाई जाती है। हो सकता है कि युवा लोग पाठ्यक्रम की ज़रूरतों के दबाव अथवा उच्च शिक्षा, बेहतर भविष्य व बेहतर ज्ञान की लालसा से अधिक अभिप्रेरित हों।

यह भी स्पष्ट है कि जिनका अँग्रेज़ी के प्रति सकारात्मक दृष्टिकोण है (चर 97) उनका सामान्यतया अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों के प्रति रुख भी सकारात्मक है (चर 94) तथा उनमें साधनरूपी, एकीकारक, कपटरूपी व रोषजनित अभिप्रेरणा का स्तर भी ऊँचा है।

स्कूल व कॉलेज जाने वाले विद्यार्थियों में कक्षागत घबराहट भी अधिक है जिससे मालूम होता है कि भारत में अँग्रेज़ी सीख रहे अधिकतर छात्रों की परिस्थिति पूर्ण रूप से सुखद व "घबराहट मुक्त" नहीं है (देखें क्रेशन 1981, 1982; डयूले, बर्ट व क्रेशन 1982)।

सामाजिक चरों के बीच परस्पर सम्बन्ध

आय (चर 5) के अलावा अधिकतर सामाजिक चरों का आपस में उल्लेखनीय अन्तर्सम्बन्ध है। आय का माता-पिता द्वारा प्रोत्साहन के साथ सशक्त विपरीत सहसम्बन्ध है, जिससे पता चलता है कि कम आय वर्ग के माता-पिता अपने बच्चों को अँग्रेज़ी सीखने के लिए अधिक प्रोत्साहित करते हैं। यह बात समझ में आती है क्योंकि इस आय वर्ग से सम्बन्धित माता-पिता अपने बच्चों के बेहतर भविष्य के प्रति चिन्तित होते हैं, तथा वे यह भी जानते हैं कि अँग्रेज़ी ज्ञान निश्चित ही उनके बच्चों के लिए कोई न कोई नौकरी पाने की सम्भावना

बढ़ाता है। यह वर्ग सामान्यतया गरीब आवासीय क्षेत्र में रहता है। यह बात आवासीय क्षेत्रों व माता-पिता के प्रोत्साहन के बीच उल्लेखनीय व्युत्क्रम सहसम्बन्ध (inverse correlation) में भी देखी जा सकती है। यह भी देखा जा सकता है कि उच्चतर आय व व्यवसाय वाले लोग सामान्यतया अपने बच्चों को बेहतर स्कूलों में भेजते हैं। यहाँ यह जानना रोचक है कि निम्न व्यवसाय वाले लोगों का अँग्रेज़ी की दक्षता पर बेहतर दावा है; वे अँग्रेज़ी का उपयोग विभिन्न दायरों में करते हैं व चाहते हैं कि शिक्षण के सभी स्तरों पर अँग्रेज़ी का माध्यम के रूप में उपयोग किया जाए। अँग्रेज़ी के उपयोग के लिए यह अति अकुलाहट तथा सिफारिश इस वजह से भी हो सकती है कि निम्न व्यवसाय में संलग्न लोग अँग्रेज़ी ज्ञान के अभाव में स्वयं को अक्षम महसूस करते हैं तथा मानते हैं कि अँग्रेज़ी का ज्ञान उनकी अलाभप्रद स्थिति के सारे कारणों का अन्त करके उनको उन लोगों की बराबरी में ला देगा जिनको बढ़िया नौकरियाँ मिल चुकी हैं और जो इसके चलते भारतीय समाज पर हुकूमत चलाते हैं।

सहसम्बन्धों के ताने-बाने से यह भी स्पष्ट है कि जो लोग यह महसूस करते हैं कि भारत में अँग्रेज़ी की एक महत्वपूर्ण भूमिका व स्थिति है, उन्हीं लोगों ने इस बात की भी संस्तुति की कि शिक्षण के समस्त स्तरों पर शिक्षण माध्यम अँग्रेज़ी होना चाहिए। इन लोगों ने अच्छे पब्लिक स्कूलों में पढ़ाई की है, इनको अँग्रेज़ी हेतु माता-पिता का प्रोत्साहन मिला तथा वे पत्राचार व बोलचाल के लिए अधिकतर समय अँग्रेज़ी का उपयोग करते हैं। यह भारतीय समाज में यथास्थिति बनाए रखने के प्रयासों का सशक्त संकेत है।

व्यक्तिगत व सामाजिक चरों के बीच अन्तर्सम्बन्ध

यह स्पष्ट है कि युवा पीढ़ी में अँग्रेज़ी माध्यम शिक्षा अधिक व्यापक है। युवा पीढ़ी अँग्रेज़ी में उच्चतर प्रवीणता का दावा भी करती है। इनमें अँग्रेज़ी के प्रति व अँग्रेज़ी बोलने वाले भारतीयों के प्रति एक सकारात्मक दृष्टिकोण है। ये भारत में अँग्रेज़ी की भूमिका व स्थिति को काफी महत्वपूर्ण मानते हैं। चूँकि वे जानते हैं कि भारत में उच्च शिक्षा और व्यावसायिक विकास हेतु अँग्रेज़ी अत्यन्त उपयोगी है, अतः उनकी मुख्य अभिप्रेरणा साधनरूपी है न कि एकीकारक, कपटजनित या रोषजनित।

वर्तमान नमूने में महिलाओं की अपेक्षा पुरुषों ने अधिक शिक्षा ग्रहण की है। अतः यह आश्चर्यजनक नहीं है कि जीवन के विभिन्न क्षेत्रों में महिलाओं की अपेक्षा पुरुष अँग्रेज़ी का अधिक उपयोग करते दिखते हैं। परन्तु यह आश्चर्यजनक है कि व्यवसाय आय के अलावा अन्य समस्त व्यक्तिगत व सामाजिक चरों के साथ नकारात्मक अन्तर्सम्बन्ध प्रदर्शित करता है। इससे प्रतीत होता है कि जो लोग या तो बेरोज़गार हैं या निम्न दर्जे की नौकरी में हैं, वे अपने बच्चों को बेहतर स्कूलों में भेजना पसन्द करते हैं, उन्हें अँग्रेज़ी पढ़ने हेतु प्रोत्साहित करते हैं, शिक्षा के विभिन्न स्तरों पर अँग्रेज़ी को माध्यम बनाने की संस्तुति करते हैं, अँग्रेज़ी व अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों के प्रति सकारात्मक दृष्टिकोण रखते हैं तथा उच्च अभिप्रेरणा के धनी हैं। लेकिन निम्न व्यवसाय में संलग्न लोग अँग्रेज़ी की स्थिति व भूमिका के बारे में बहुत अच्छी धारणा नहीं रखते। यह प्रतीत होता है कि वे अँग्रेज़ी सीखते व उसका उपयोग इसलिए करते हैं क्योंकि वह उनके दैनिक जीवन का अंग है। यह निष्कर्ष निकाला जा सकता है कि यदि वे अँग्रेज़ी से बच पाएँ, तो बचेंगे।

यह जानना काफी आश्चर्यजनक है कि जिनकी स्कूली शिक्षा काफी अच्छी हुई है (जिसमें अँग्रेज़ी से सम्पर्क होता है), उनका अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों के प्रति विशेष सकारात्मक रुख नहीं है।

जो लोग अँग्रेज़ी के प्रति काफी सकारात्मक रूढ़ छवि रखते हैं, वे साधनरूपी अभिप्रेरणा से प्रेरित हैं, उनमें रोषजनित अभिप्रेरणा बहुत कम है, उनको अपने माता-पिता से काफी सहयोग प्राप्त होता है तथा उनकी कपटरूपी अभिप्रेरणा में कपट का तत्व कम है। ये लोग अँग्रेज़ी की भूमिका व स्थिति को काफी अधिक मानते हैं। इसकी मुख्य वजह यह है कि ये अँग्रेज़ी शिक्षा के मुख्य लाभार्थी हैं तथा भारत में अँग्रेज़ी को स्थापित करने में ये प्रमुख रूप से ज़िम्मेदार हैं। बेहतर स्कूलों से पढ़े हुए छात्रों में कोई विशेष कक्षागत घबराहट नहीं होती क्योंकि वे इस भाषा में प्रवीणता हेतु काफी समय व पैसा खर्च करते हैं।

आवास, लिंग, व्यवसाय तथा आय के चरों को छोड़कर अँग्रेज़ी की भूमिका व स्थिति के चर का अन्य समस्त चरों से उल्लेखनीय अन्तर्सम्बन्ध है। अलबत्ता, आयु के साथ इसका नकारात्मक अन्तर्सम्बन्ध है। जैसा कि पहले इंगित किया गया है, युवा लोग सोचते हैं कि भारत में अँग्रेज़ी की महत्वपूर्ण

हैसियत व भूमिका है। इसका दृष्टिकोण सम्बन्धी व अभिप्रेरणा सम्बन्धी कुछ चरों के साथ अन्तर्सम्बन्ध काफी घना है।

इससे संकेत मिलता है कि एक सुसंगत समूह है जो अँग्रेज़ी का उपयोग करने वाले भारतीयों के प्रति एकीकारक अभिप्रेरणा से प्रेरित है तथा मानता है कि अच्छे रोज़गार हेतु अँग्रेज़ी महत्वपूर्ण है व अँग्रेज़ी के प्रति अत्यन्त सकारात्मक दृष्टिकोण रखता है। इस समूह के लोगों का विश्वास है कि भारत के शैक्षिक व सामाजिक-राजनैतिक विकास में अँग्रेज़ी की एक महत्वपूर्ण भूमिका है। हालाँकि लिंग किसी अभिप्रेरणात्मक प्रकार के मूल्य से अन्तर्सम्बन्धित नहीं है मगर निरन्तर नकारात्मक अन्तर्सम्बन्ध मूल्य यह दर्शाते हैं कि पुरुष महिलाओं से अधिक अभिप्रेरित हैं। सामाजिक चर ही वे चर हैं जो हमें एक अभिप्रेरणात्मक रुझान को दूसरे से भिन्न करने में सहायता करते हैं। आय रोषजनित अभिप्रेरणा को अन्य प्रकार की अभिप्रेरणाओं से स्पष्ट रूप से अलग करती है। इसमें एक उच्च व्युत्क्रम अन्तर्सम्बन्ध है जो यह दर्शाता है कि ऐसा नहीं है कि उच्च आय वर्ग के बच्चे सामान्यतया रोषजनित अभिप्रेरणा के चलते अँग्रेज़ी सीखते हैं। वे अँग्रेज़ी इसलिए नहीं सीखते कि यह उनके पाठ्यक्रम का अंग है या उनके माता-पिता उन्हें बाध्य करते हैं। ध्यान दें कि आवास, व्यवसाय व सामाजिक-आर्थिक स्थिति भी नकारात्मक मगर उल्लेखनीय रूप से रोषजनित अभिप्रेरणा से अन्तर्सम्बन्धित है। अतः मात्र निम्न वर्ग से आने वाले बच्चे ही अँग्रेज़ी शिक्षण को बोझ मानते हैं।

मुख्यतया कपट के उद्देश्य से अँग्रेज़ी सीखने की मात्रा इस बात पर निर्भर करती है कि कोई व्यक्ति किस प्रकार के स्कूल में जाता है तथा गतिविधियों के विभिन्न दायरों में कितनी अँग्रेज़ी का उपयोग करता है, उसके परिवार की अँग्रेज़ी में कितनी प्रवीणता है तथा उसका स्वयं का अँग्रेज़ी में प्रवीणता का दावा क्या है। सामान्य व औसत से कम स्कूली शिक्षा, कमज़ोर आत्मछवि तथा विभिन्न दायरों में अँग्रेज़ी उपयोग का अभाव अँग्रेज़ी सीखने की कपट अभिप्रेरणा को सहारा देता है।

एक रोचक बात यह है कि कपट अभिप्रेरणा से नकारात्मक रूप में अन्तर्सम्बन्धित चर साधनरूपी अभिप्रेरणा से सकारात्मक रूप से सम्बन्धित हैं। अच्छी स्कूली शिक्षा, सकारात्मक आत्मछवि व गतिविधि के विभिन्न दायरों में अँग्रेज़ी का बेहतर उपयोग अँग्रेज़ी सीखने के साधनरूपी कारणों को प्रोत्साहित करता है।

जहाँ तक एकीकारक अभिप्रेरणा की बात है तो यह समझने योग्य है कि साधारण आवास, निम्न आय तथा व्यवसाय व निम्न सामाजिक-आर्थिक स्थिति के लोग अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों के साथ एकीकृत होना चाहेंगे।

चूँकि अधिकतर व्यक्तिगत चर आपस में एक उच्च अन्तर्सम्बन्ध दर्शाते हैं, अतः व्यक्तिगत चरों के आधार पर अभिप्रेरणात्मक रुझानों को अलग-अलग नहीं किया जा सकता। सामाजिक चरों के विभिन्न समूह अभिप्रेरणात्मक रुझानों के प्रकारों को अलग-अलग करते हैं। उदाहरणस्वरूप, आय का महत्व सिर्फ रोषजनित अभिप्रेरणा के सन्दर्भ में है; इसी प्रकार, पारिवारिक अँग्रेज़ी प्रवीणता कपट अभिप्रेरणा हेतु अधिक महत्वपूर्ण है।

विभिन्न शहरों में रुझान

सामान्यतया हमारे नमूने के सभी शहर ऊपर वर्णित राष्ट्रीय पैटर्न के अनुसार ही हैं। लेकिन उनमें कुछ रोचक अन्तर भी हैं।

कोलकाता राष्ट्रीय पैटर्न से कई मायनों में भिन्न है। हालाँकि बाकी देश की तरह कोलकाता के युवा लोग भी अँग्रेज़ी की भूमिका, स्थिति व कार्य के महत्व की सराहना करते हैं, परन्तु अँग्रेज़ी के प्रति उनका दृष्टिकोण खास सकारात्मक नहीं है और न ही उनका अभिप्रेरणा स्तर पुराने कोलकातावासियों की तरह ज़ोरदार है। हम देखते हैं कि व्यक्तिगत व सामाजिक चरों के बीच सम्बन्ध तथा, दूसरी तरफ, माता-पिता के प्रोत्साहन व कक्षागत घबराहट के बीच सम्बन्ध, जो राष्ट्रीय स्तर पर पाए जाते हैं, वे कोलकाता के सन्दर्भ में गड़बड़ हैं। कोलकाता में माता-पिता के उच्च प्रोत्साहन या कक्षागत घबराहट का सम्बन्ध दृष्टिकोण व अभिप्रेरणा सम्बन्धी तथा सामाजिक चरों के संयोग में नज़र नहीं आता। माता-पिता द्वारा प्रोत्साहन व कक्षागत घबराहट के सन्दर्भ में कोलकाता में कुछ ही सामाजिक चर, जैसे व्यवसाय या आय, महत्वपूर्ण हैं।

ईटानगर राष्ट्रीय पैटर्न से कोलकाता के विचलन को ही इस अर्थ में दोहराता है कि यहाँ भी युवाओं की अपेक्षा बुज़ुर्ग अँग्रेज़ी के प्रति अधिक अभिप्रेरित हैं। पर यह कोलकाता व अखिल भारतीय पैटर्न से कुछ महत्वपूर्ण मायनों में भिन्न भी है। अँग्रेज़ी के प्रति दृष्टिकोण सामाजिक चरों की बजाय व्यक्तिगत चरों से ही सम्बन्धित है। एक बार फिर, बुज़ुर्ग लोग ही स्थिति, भूमिका व कार्य

के सन्दर्भ में अँग्रेज़ी की महत्ता का उच्चतर आकलन करते हैं। सामाजिक-आर्थिक स्थिति व स्कूली शिक्षा का माता-पिता के प्रोत्साहन व कक्षागत घबराहट के साथ रोचक अन्तर्सम्बन्ध दिखता है। राष्ट्रीय पैटर्न के विपरीत, निम्न आर्थिक स्तर पर माता-पिता का बेहतर प्रोत्साहन प्राप्त होता है तथा कक्षागत घबराहट के दर्शन उच्च स्कूली शिक्षा के बच्चों में होते हैं। ये दोनों कारक अँग्रेज़ी सीखने से जुड़ी घबराहट के द्योतक हैं, विशेषतया ईटानगर जैसे साधन-विपन्न शहरों में।

मुम्बई राष्ट्रीय पैटर्न की काफी निकट अनुकृति प्रस्तुत करता है। कुछ महत्वपूर्ण विचलन देखे जा सकते हैं। जहाँ तक अँग्रेज़ी की भूमिका का सवाल है, मुम्बई में लिंग इस अर्थ में एक महत्वपूर्ण चर है कि यहाँ महिलाओं की अपेक्षा ज़्यादा पुरुष अँग्रेज़ी को देश की महत्वपूर्ण भाषा मानते हैं। इसके अलावा, भारत में अँग्रेज़ी के महत्व के आकलन में स्कूली शिक्षा, अँग्रेज़ी में प्रवीणता का दावा, सामाजिक-आर्थिक स्थिति, परिवार की अँग्रेज़ी प्रवीणता का स्तर, तथा भाषा उपयोग पैटर्न जैसे सामाजिक चर मुम्बई में उतने महत्वपूर्ण नहीं हैं जितने देश के अन्य भागों में। यहाँ अँग्रेज़ी के महत्व का आकलन व्यक्तिगत चरों पर आधारित है।

अँग्रेज़ी की भूमिका के सन्दर्भ में *हैदराबाद* राष्ट्रीय पैटर्न की अनुकृति है। इस अध्ययन में शामिल समस्त शहरों में से हैदराबाद व लखनऊ ही ऐसे शहर हैं जहाँ अँग्रेज़ी की भूमिका का उच्च आकलन माता-पिता के प्रोत्साहन व कक्षागत घबराहट से सकारात्मक रूप से सम्बन्धित है। यह राष्ट्रीय पैटर्न से काफी भिन्न है। ईटानगर की भाँति हैदराबाद में भी अँग्रेज़ी में प्रवीणता के उच्चतर दावे उच्च स्तरीय कक्षागत घबराहट से उल्लेखनीय रूप से अन्तर्सम्बन्धित हैं।

मुम्बई व हैदराबाद की भाँति *चण्डीगढ़* भी आवास और माता-पिता के प्रोत्साहन व कक्षागत घबराहट के बीच नकारात्मक अन्तर्सम्बन्ध के राष्ट्रीय पैटर्न को दोहराता है। इससे लगता है कि इस शहर के सम्पन्न इलाकों में रहने वाले छात्र उच्च स्तर की कक्षागत घबराहट से ग्रस्त नहीं हैं। चण्डीगढ़ इस मायने में अलग है कि यहाँ माता-पिता के प्रोत्साहन व कक्षागत घबराहट का या भारत में अँग्रेज़ी की भूमिका के आकलन का अभिप्रेरणात्मक या दृष्टिकोण

सम्बन्धी कोई मज़बूत आधार नहीं है। इन चरों का सामाजिक आधार ही अधिक है।

लखनऊ इस मायने में राष्ट्रीय पैटर्न से भिन्न है कि यहाँ प्रवीणता का दावा माता-पिता के प्रोत्साहन से उल्लेखनीय अन्तर्सम्बन्ध नहीं दर्शाता। लखनऊ में कक्षागत घबराहट के निर्धारक सामाजिक की बजाय व्यक्तिगत ही ज़्यादा हैं।

हमें लगता था कि *दिल्ली* कोलकाता व मुम्बई के महानगरीय चित्र को दोहराएगा, पर यह उनसे तथा राष्ट्रीय पैटर्न से कुछ महत्वपूर्ण मायनों में भिन्न है। माता-पिता के प्रोत्साहन व कक्षागत घबराहट के सन्दर्भ में दिल्ली में लिंग एक महत्वपूर्ण चर है जो मुम्बई, कोलकाता व राष्ट्रीय स्तर पर प्रभावी नहीं है। दिल्ली में महिलाओं को माता-पिता का काफी प्रोत्साहन मिलता है तथा वे उच्च स्तरीय कक्षागत घबराहट से ग्रस्त हैं। हमें यहाँ स्कूली शिक्षा व माता-पिता के प्रोत्साहन का गौरतलब नकारात्मक अन्तर्सम्बन्ध भी देखने को मिलता है। अर्थात जो बच्चे अच्छे स्कूलों में जाते हैं उनको अँग्रेज़ी पढ़ने के लिए माता-पिता का प्रोत्साहन कम ही मिलता है। इसके अलावा, अँग्रेज़ी में व्यक्ति की प्रवीणता के दावे व पारिवारिक प्रवीणता और माता-पिता के प्रोत्साहन के बीच राष्ट्रीय स्तर पर व अन्य शहरों में महत्वपूर्ण अन्तर्सम्बन्ध है, पर दिल्ली में नहीं।

***

8

सम्भ्रान्त विचार

परिचय

हमने देश के विभिन्न इलाकों में गहन साक्षात्कार करके भारत में अँग्रेज़ी के भूत, भविष्य व वर्तमान से सम्बन्धित मुद्दों पर विचार जानने का प्रयास किया। कुल 73 साक्षात्कार किए गए। जिन लोगों के साक्षात्कार किए गए उनमें स्कूल, कॉलेज व विश्वविद्यालय के अध्यापक, शिक्षण प्रशिक्षक, प्रधानाध्यापक व प्राचार्य, शाला निरीक्षक, अधिकारी, प्रशासक, वकील, पत्रकार, चिकित्सक, इंजीनियर एवं राजनेता सम्मिलित हैं।

सारणी 8.1: विभिन्न शहरों में किए गए साक्षात्कार

कोलकाता	21
ईटानगर	13
मुम्बई	6
हैदराबाद	13
लखनऊ	5
दिल्ली	10
कुल	73

ये साक्षात्कार शिक्षा, सामाजिक गतिशीलता व सत्ता के साथ अँग्रेज़ी के सम्बन्ध, अँग्रेज़ी को शिक्षण माध्यम बनाने, अँग्रेज़ी की शुरुआत देर से बनाम

जल्दी, हिन्दी बनाम अँग्रेज़ी, भाषा बनाम साहित्य से सम्बन्धित बहसें, स्वाधीनता आन्दोलन में अँग्रेज़ी की भूमिका, अँग्रेज़ी से सम्बन्धित रूढ़ छवियाँ एवं एक अन्तर्राष्ट्रीय भाषा के रूप में अँग्रेज़ी जैसे विषयों पर केन्द्रित थे। अधिकतर मामलों में ये साक्षात्कार टेप पर रिकॉर्ड करके लिपिबद्ध किए गए थे। जब कभी ये साक्षात्कार टेप नहीं किए गए थे तब साक्षात्कार के तुरन्त बाद उनका सारांश बनाकर टिप्पणी के लिए सम्बन्धित व्यक्ति के पास भेजा गया था।

शिक्षण माध्यम

शिक्षण माध्यम का मुद्दा अत्यन्त जटिल है तथा यह बहुभाषी योग्यता, संज्ञानात्मक विकास व शैक्षिक उपलब्धि जैसे अन्य मुद्दों से जुड़ा हुआ है। इसके साथ वित्त, पाठ्यपुस्तक, प्रशिक्षित शिक्षक तथा दृश्य-श्रव्य साधनों की उपलब्धि के मुद्दे भी उभरते हैं। जिन लोगों के साक्षात्कार किए गए उनमें से थोड़े से लोगों ने सबके लिए अँग्रेज़ी को शिक्षण माध्यम बनाने का समर्थन किया। अँग्रेज़ी के सबसे दृढ समर्थक के रूप में हमें प्रो. अमिताभ बसु मिले जिन्होंने कहा कि अँग्रेज़ी "एक विषय के रूप में पढ़ाई जानी चाहिए तथा यदि व्यावहारिक हो तो इसे शिक्षण माध्यम भी बनाया जाना चाहिए।" उन्होंने कहाः

> अँग्रेज़ी न्यायपालिका, प्रशासन व अकादमिक संस्थानों की भाषा है। इस माध्यम को बदलने की बजाय हमें यह माध्यम जनता तक ले जाना चाहिए।

परन्तु हमारे अधिकतम उत्तरदाता मातृभाषा के उपयोग के पक्ष में थे, विशेषकर प्राथमिक शिक्षा में। उनका यह भी मानना था कि शिक्षण माध्यम के रूप में अँग्रेज़ी व एक विषय के रूप में अँग्रेज़ी के मुद्दों को अलग-अलग रखना चाहिए। नबनीता देब सेन के विचार में:

> लोग सामान्यतया इन दो मुद्दों – एक विषय के रूप में अँग्रेज़ी तथा एक माध्यम के रूप में अँग्रेज़ी – को गड्डमड्ड कर देते हैं। इन दोनों मुद्दों को पृथक रखना चाहिए। मैं यह महसूस करती हूँ कि अँग्रेज़ी पहली कक्षा से सभी छात्रों को एक विषय के रूप में पढ़ाई जानी चाहिए, जबकि शिक्षण माध्यम छात्र की मातृभाषा होनी चाहिए। इसमें कोई

> सन्देह नहीं है कि अँग्रेज़ी भाषा एवं समाज में ताकत व हैसियत प्राप्ति में एक गहरा सम्बन्ध है।

कई लोगों का यह विचार था कि जिन छात्रों को मातृभाषा में पढ़ाया जाता है वे अँग्रेज़ी माध्यम स्कूलों के छात्रों से बेहतर प्रदर्शन करते हैं। हैदराबाद के एक अँग्रेज़ी शिक्षक ने कहाः

> समान्यतया भारतीय भाषा स्कूल के छात्र अँग्रेज़ी माध्यम स्कूल के छात्रों से बेहतर प्रदर्शन करते हैं, क्योंकि अँग्रेज़ी माध्यम के छात्रों को मात्र विषयवस्तु ही नहीं पकड़नी होती बल्कि साथ ही साथ एक विदेशी भाषा भी सीखनी होती है।

डेविड हेयर प्रशिक्षण कॉलेज, कोलकाता के प्रधानाध्यापक के अनुसार अँग्रेज़ी पर ज़ोर मात्र उच्च शिक्षा के स्तर पर देना चाहिए।

वास्तव में कई अध्यापकों ने महसूस किया कि अँग्रेज़ी माध्यम से दी जाने वाली प्राथमिक शिक्षा से बच्चों के संज्ञानात्मक व शैक्षणिक विकास पर हानिकारक प्रभाव पड़ता है। शिक्षकों ने यह भी महसूस किया कि जिन विद्यालयों में छात्रों की मातृभाषा को सम्मानित स्थान प्राप्त नहीं है वहाँ उन छात्रों को काफी नुकसान होता है जो अँग्रेज़ी में दक्ष नहीं हैं। रेलवे डिग्री कॉलेज, हैदराबाद के एक व्याख्याता ने बतायाः

> अँग्रेज़ी माध्यम विद्यालय के छात्र अँग्रेज़ी कक्षा में सक्रिय होते हैं, जबकि तेलुगू माध्यम स्कूल के छात्र सकुचाते हैं। जब उन्हें पता चलता है कि शिक्षक की रुचि गलतियाँ पकड़ने में है, तो वे चुप रहना पसन्द करते हैं।

हमारे कुछ उत्तरदाताओं ने महसूस किया कि शिक्षण माध्यम कोई अहम मुद्दा नहीं है बल्कि अहम मुद्दा यह है कि आप किस प्रकार के स्कूल में जाते हैं। भारतीय सांख्यिकी संस्थान, कोलकाता के प्रो. कुण्डू के अनुसारः

> प्रश्न यह नहीं है कि अँग्रेज़ी माध्यम अच्छा है, या बंगाली माध्यम अच्छा है। प्रश्न यह है कि आप किस प्रकार के स्कूल में जाते हैं, वहाँ शिक्षण की गुणवत्ता, अनुशासन व शिक्षण कैसा है।

समाज विज्ञान अध्ययन केन्द्र, कोलकाता के प्रो. अमिया के. बागची ने कहाः

> यह आवश्यक है कि शिक्षण माध्यम वही भाषा होनी चाहिए जो शिशु अपने विकास की अवस्था में सबसे अधिक सुनता है। अलबत्ता, बाद की अवस्था में अँग्रेज़ी का उपयोग विश्व भर के अनुसन्धान व ज्ञान तक पहुँचने के लिए किया जाना चाहिए।

रबीन्द्र भारती विश्वविद्यालय के उपकुलपति प्रो. पबित्र सरकार का भी विचार था किः

> अँग्रेज़ी को प्राथमिक स्तर पर कदापि लागू नहीं करना चाहिए। अलबत्ता, विचार अँग्रेज़ी को समाप्त करने का नहीं है। पहली कक्षा से आरम्भ करके डिग्री कक्षा तक, यानी चौदह वर्ष अँग्रेज़ी पढ़ाने के सौ साल के हमारे अनुभव से कोई विशेष परिणाम नहीं मिला है।

भारी बहुमत यही लगता है किः

1. प्राथमिक शिक्षा विद्यार्थी की मातृभाषा में होनी चाहिए;
2. ग्यारह वर्ष की आयु के आसपास अँग्रेज़ी एक विषय के रूप में आरम्भ की जानी चाहिए;
3. उच्च शिक्षा व अनुसन्धान अँग्रेज़ी में होने चाहिए।

यदि इन विचारों का तालमेल हमारी स्कूली व्यवस्था में क्रान्तिकारी परिवर्तन के साथ नहीं किया जाता तो ये यथास्थिति को सुदृढ़ ही करेंगे। मात्र वर्तमान सम्भ्रान्त वर्ग ही अँग्रेज़ी में उच्च प्रवीणता प्राप्त करेगा तथा इस प्रकार समाज में प्रतिष्ठित व शक्तिशाली नौकरियों पर कब्जा करता रहेगा। ऊपर बताए गए प्रस्तावों में हमें सामाजिक परिवर्तन की बहुत कम गुंजाइश नज़र आती है। हमें यह भी महसूस होता है कि ये प्रस्ताव हमारे देश के बहुभाषी लोकाचार व भाषा सीखने की सामान्य प्रक्रियाओं को बाधित करेंगे।

सबसे पहले तो हमें लगता है कि यह मानना गलत होगा कि उच्च शिक्षा व अनुसन्धान मात्र अँग्रेज़ी में सम्भव हैं। यह कहना उलटी गंगा बहाने जैसा है कि बंगाली, हिन्दी, तमिल या मराठी वगैरह भारतीय भाषाएँ अभी वैज्ञानिक व तकनीकी विमर्श के लिए तैयार नहीं हैं। इन भाषाओं में तकनीकी शब्दकोश का विकास विभिन्न आयोगों के ज़रिए नहीं (यह एक ऐसा उद्यम है जिसकी असफलता निश्चित है) बल्कि अनुसन्धान एवं उच्च शिक्षा में इन भाषाओं का सृजनात्मक उपयोग करने से होगा। दूसरे, यह सुझाव हमारे देश की बहुभाषी

संस्कृति से मेल नहीं खाता कि किसी भी समय मात्र एक भाषा शिक्षण माध्यम बने। अन्ततः, यह तथ्य भी किसी कक्षा में 'एक ही भाषा' के उपयोग करने के विरुद्ध जाता है कि बहुभाषी समाज में अधिकांश बच्चे एक ही समय कई भाषाएँ प्रभावी रूप से सीख लेते हैं।

अँग्रेज़ी-भाषी समुदाय

एक मुद्दा जिसमें हमारी रुचि थी वह यह था कि क्या अँग्रेज़ी हमारी अपनी भाषाओं में से एक है तथा क्या भारत में एक सुपरिभाषित अँग्रेज़ी-भाषी समुदाय है? भारतीय संविधान की आठवीं अनुसूची, जिसमें देश की प्रमुख 22 भाषाएँ उल्लिखित हैं, उसमें अँग्रेज़ी का नाम नहीं है। संविधान अँग्रेज़ी को सहयोगी औपचारिक भाषा का दर्जा प्रदान करता है तथा, जैसा कि पहले अध्याय 1 में कहा गया था, अँग्रेज़ी की यह स्थिति शायद आने वाले कई दशकों तक यथावत बनी रहेगी। कई विद्वानों (जैसे गुप्ता 1991, दासगुप्ता 1993 व अन्य) का विचार है कि अँग्रेज़ी भारत में बहुभाषी व बहुसांस्कृतिक लोकाचार का अंग बनने में असफल रही है और कि औपनिवेशकों की यह भाषा हमारे मस्तिष्क को उपनिवेशित कर रही है। एक भारतीय भाषा के रूप में मलयालम या मराठी के प्रति किसी भारतीय की भावनाएँ और उसकी अँग्रेज़ी के प्रति भावनाएँ अलग-अलग हैं (चाहे खुशवन्त सिंह दावा करते रहें कि अँग्रेज़ी उनकी मूल भाषा है)। दासगुप्ता महसूस करते हैं कि इसी वजह से हमारे यहाँ अँग्रेज़ी में कोई महत्वपूर्ण संगीत, सिनेमा या थिएटर नहीं है। दूसरी तरफ कई विद्वानों (काचरू 1983, 1986; श्रीधर एवं श्रीधर 1994, वर्मा 1982 व अन्य) को लगता है कि भारतीय अँग्रेज़ी भारतीय परिदृश्य का एक अंग है तथा यहाँ की देशी अँग्रेज़ी का एक विशिष्ट प्रकार है जिसकी तुलना इंग्लैण्ड में अँग्रेज़ी के प्रकारों से करना गलत न होगा। प्रो. एन. विश्वनाथन ने कहा:

> मैं नहीं मानता कि अँग्रेज़ी हमारी अपनी भाषा नहीं है। हमने अँग्रेज़ी में सृजनात्मक गतिविधियों का उभार देखा है, साहित्य व मीडिया दोनों क्षेत्रों में। आर.के. नारायण, मुल्क राज आनन्द, नीरद सी. चौधरी आदि लोगों के बारे में सोचिए। यहाँ तक कि बंकिमचन्द्र ने भी अपना पहला उपन्यास अँग्रेज़ी में लिखा था। हाँ, यह सही है कि हमारे पास अब तक अंग्रेज़ी में संगीत व सिनेमा की परम्परा नहीं है, किन्तु मुझे कोई सन्देह

> नहीं है कि वह जल्दी ही हो जाएगा। अंग्रेज़ी थिएटर भारत में एक समर्थ चीज़ बन ही चुका है।

प्रोफेसर पबित्र सरकार ने कहाः

> भारत में अँग्रेज़ी में सृजनात्मकता के पर्याप्त प्रमाण हैं। अँग्रेज़ी संगीत व अँग्रेज़ी नाटक काफी प्रचलित हैं। हम अभी अँग्रेज़ी फिल्में नहीं बनाते क्योंकि उन्हें आयात करना ज़्यादा सस्ता है।

प्रोफेसर पी. लाल ने कहाः

> हम अँग्रेज़ी में कनाडा व ऑस्ट्रेलिया के साहित्य को मान्यता देते हैं। उसे सम्मान दिया जाता है। पिछले पचास वर्षों में भारतीय अँग्रेज़ी साहित्य ने भी उत्कृष्ट रचनाएँ पैदा की हैं। इस निकाय की छानबीन करने की ज़रूरत है। सृजनात्मक शक्ति रुकने वाली नहीं है। हाँ, हमारे पास अभी सिनेमा नहीं है। किन्तु जल्दी ही, जब सामाजिक-आर्थिक रूप से व्यावहारिक होगा, वह आ जाएगा।

हमारे कई उत्तरदाताओं ने महसूस किया कि जब हमारे उच्च न्यायालय, उच्चतम न्यायालय, केन्द्रीय प्रशासन, पत्रकारिता, उच्च शिक्षा, उच्च स्तरीय औद्योगिक व वित्तीय उद्यम अँग्रेज़ी में कामकाज करते हैं, तो हम भारत में अँग्रेज़ी के अस्तित्व से आँखें नहीं मूँद सकते।

आज सिर्फ 2,02,440 (1981 की जनगणना) व्यक्ति ही अँग्रेज़ी बोलते हैं। 1971 में इनकी संख्या 2,33,781 थी, जो घटती गई है। 85 करोड़ की जनसंख्या (1981 की जनगणना) में यह संख्या इतनी छोटी है कि इसे शायद ही बोलचाल समुदाय कहा जा सके। वास्तव में जब हम भारत में अँग्रेज़ी की बात करते हैं तो हमारे दिमाग में द्वितीय भाषा के रूप में अँग्रेज़ी के उपयोगकर्त्ता होते हैं। 1971 में इनकी संख्या 2.5 करोड़ होने का अनुमान था। हमारे कुछ उत्तरदाताओं को इस आबादी में कुछ निश्चित समूह उभरते नज़र आते हैं। पुनः प्रोफेसर सरकार के शब्दों मेंः

> मेरे लिए यह कहना कठिन है कि क्या अँग्रेज़ी से सम्बन्धित कोई विशिष्ट सन्दर्भ समूह या बोलचाल समुदाय है। अलबत्ता कोलकाता में अँग्रेज़ी शिक्षित लोगों के दो समूह हैं जिन्हें मैं स्पष्ट रूप से पहचान सकता हूँ। मैं पहले को 'स्टेट्समेन समूह' व दूसरे को 'टेलीग्राफ समूह'

> कहूँगा। जो लोग स्टेट्समेन समूह के हैं वे अधिक रूढ़िवादी हैं। उनकी धुरी अँग्रेज़ी क्लासिकों या बहुत हुआ तो अगाथा क्रिस्टी और चार्ल्स डिकेन्स तक सीमित है। दूसरी ओर, टेलीग्राफ समूह में युवा पीढ़ी है जो एनिड ब्लाइटन, मिल्स एण्ड बून, माइकल जैकसन एवं ब्रूस स्प्रिंग्सटीन के साथ पली-बढ़ी है। इन बच्चों की अपनी दुनिया है जिसमें अँग्रेज़ी भाषा, साहित्य, सिनेमा व संगीत का विशेष स्थान है। अधिकतर तरुणों का अपना अलग कमरा होता है, वे उसे सजाते हैं तथा स्वयं को परिवार के सदस्यों से अलग मानते हैं। वैसे इस समूह के साथ मेरी जान-पहचान कम ही है।

ये समूह सदैव स्पष्ट तौर पर केन्द्रीकृत व ध्रुवीकृत नहीं होते। कई अध्ययनों (खन्ना 1983, सहगल 1983, अग्निहोत्री व अन्य 1988) ने दर्शाया है कि भारत के अँग्रेज़ी उपयोगकर्त्ता अँग्रेज़ी भाषा व अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों से जुड़ी कुछ रूढ़ छवियाँ ज़रूर रखते हैं। भारतीय भाषाओं की तुलना में अँग्रेज़ी भाषा को अधिक प्रतिष्ठित, साहित्यिक व व्याकरण-आधारित बताकर उसको अधिक ऊँचा आँका जाता है। अँग्रेज़ी जानने वाले भारतीयों को अक्सर आधुनिक व विनम्र माना जाता है (खन्ना 1983)। क्या इन रूढ़ छवियों का अस्तित्व अँग्रेज़ी बोलचाल समुदाय के अस्तित्व की गारंटी है? बोलचाल समुदाय की परिभाषा भौगोलिक स्थिति, सामाजिक-सांस्कृतिक व्यवहार के साझा मानकों व कामकाज के प्राथमिक दायरों में उस भाषा में परस्पर क्रिया की बारम्बारता के आधार पर की जाती है (देखें अध्याय 1)। हालाँकि अँग्रेज़ी *कुछ* लोगों के घरों में कुछ घुसपैठ कर रही है (सहगल 1991), पर यह मुख्यतया औपचारिक दायरों की भाषा है। भारत में एक ऐसे विशाल समूह की कल्पना करना कठिन है जिसकी प्राथमिक परस्पर क्रिया अँग्रेज़ी में होती है।

अँग्रेज़ी का महत्व

हमारे अधिकतर उत्तरदाताओं ने महसूस किया कि अँग्रेज़ी भाषा भारत के लिए एक महत्वपूर्ण परिसम्पत्ति है तथा भारत के विकास हेतु इसका समर्थन आवश्यक है। अरुणाचल प्रदेश के उद्योग सचिव श्री एन. दिवाकर ने कहाः

> हम औद्योगिक क्रान्ति से चूक गए तथा आज विकसित देशों से सौ वर्ष पीछे हैं। यदि हम एक बार फिर सूचना व कम्प्यूटर क्रान्ति से चूक गए

> तो हम सौ वर्ष और पिछड़ जाएँगे। तेज़ी से बदलती दुनिया के साथ चलने के लिए अँग्रेज़ी अत्यन्त आवश्यक है।

अँग्रेज़ी संस्थान, कोलकाता के निदेशक ने भी इससे मिलता-जुलता विचार व्यक्त किया।

प्रोफेसर अमिताभ बसु ने इस मुद्दे को सबसे स्पष्ट रूप से रखते हुए कहाः

> अँग्रेज़ी नए भूमण्डलीकृत विश्व की भाषा है। आप जहाँ भी जाएँ, अँग्रेज़ी के माध्यम से काम चला सकते हैं। अँग्रेज़ी के महत्व से आँखें चुराने में कोई तुक नहीं है। यदि मॉनसून में बारिश होती है तो हम उसके बारे में कुछ कर नहीं सकते।

कई लोगों को भारत में अँग्रेज़ी को बनाए रखना इसलिए महत्वपूर्ण लगता है क्योंकि किसी भी अन्य भारतीय भाषा के विपरीत इसके साथ एक प्रकार की निष्पक्षता जुड़ी है। यह महसूस किया गया कि कई गैर-हिन्दी भाषी क्षेत्रों में, जहाँ अपनी कोई प्रमुख क्षेत्रीय भाषा नहीं है, अँग्रेज़ी एक व्यावहारिक विकल्प हो सकता है तथा इन क्षेत्रों में हिन्दी थोपे जाने से उपजे विद्वेष को समाप्त किया जा सकता है। अरुणाचल प्रदेश के कर्नल आर. कार्बाक ने कहाः

> मुझे नहीं लगता कि हम कभी अँग्रेज़ी से अलग-थलग रह सकते हैं। यह बाहरी दुनिया की ओर एक झरोखा है तथा ज्ञान अर्जन हेतु महत्वपूर्ण है। अरुणाचल प्रदेश में अँग्रेज़ी का बहुत महत्व है। जो लोग प्रशासन में उच्च पदों पर बैठे हैं वे सभी उन शिक्षण संस्थानों से आए हैं जहाँ शिक्षण माध्यम अँग्रेज़ी था।

अरुणाचल प्रदेश के मुख्यमंत्री के आयुक्त श्री टान्गू ने कहाः

> गैर-हिन्दी भाषी क्षेत्र पर हिन्दी थोपना अनुचित होगा। इसका विपरीत असर हो सकता है। अरुणाचल प्रदेश में असमिया से अँग्रेज़ी की तरफ बदलाव हुआ है। शिक्षण माध्यम के रूप में अँग्रेज़ी ज़्यादा मान्य पाई गई है। इसके अलावा, हमारी बोलियों को लिखने के लिए भी असमिया लिपि से रोमन लिपि की तरफ परिवर्तन हुआ है। रोमन लिपि हमारी बोलियों को लिखने के लिए अधिक अनुकूल पाई गई है। मुझे नहीं लगता कि हम भारत से अँग्रेज़ी हटा सकेंगे। यदि अँग्रेज़ी को समाप्त किया गया, तो हिन्दी ही वह भाषा होगी जिसे औपचारिक भाषा के रूप

> में प्रोत्साहित किया जा सकता है, और जिसे देश के कुछ भागों में राजनीतिक विरोध का सामना करना पड़ता है।

गुवाहाटी के एक बिज़नेस एक्ज़ीक्यूटिव ने कहा कि हालाँकि हिन्दी हमारी राष्ट्रीय भाषा मानी जाती है लेकिन अँग्रेज़ी अधिक महत्वपूर्ण भूमिका निभा रही है। उनके विचार में भारत में कहीं भी हिन्दी की अपेक्षा अँग्रेज़ी अधिक आसानी से मान्य है।

अधिकतर लोगों के लिए अँग्रेज़ी का महत्व उसकी प्रतिष्ठा व समाज में साधन के रूप में उसके मूल्य से जुड़ा है। उनका विचार था कि यह मात्र उच्च शिक्षा, बेहतर रोज़गार तथा उर्ध्वगामी गतिशीलता की ही कुंजी नहीं है बल्कि सारे ज्ञान व ताकत की भी कुंजी है। अँग्रेज़ी ज्ञान का अभाव पिछड़ेपन के साथ सम्बन्धित प्रतीत होता है।

डॉ. बी. महापात्र का विचार था कि मात्र भाषा शास्त्रियों को ही लगता है कि अँग्रेज़ी ऊपर उठने का मार्ग नहीं है। असम के एक बिज़नेस एक्ज़ीक्यूटिव ने बताया:

> मुझे यह कहते हुए काफी अफसोस हो रहा है कि किसी समूह में यदि एक दसवीं पास व्यक्ति है जो अच्छी अँग्रेज़ी बोलता है व एक आइ.ए.एस. अधिकारी है जो अच्छी अँग्रेज़ी नहीं बोलता, तो अँग्रेज़ी बोलने वाला ही लोगों का सारा ध्यान आकृष्ट करेगा। उसे अधिक शिक्षित माना जाएगा।

इसी प्रकार नवयुग बालिका विद्यालय, लखनऊ के एक व्याख्याता ने कहा:

> यदि कोई बच्चा अच्छी अँग्रेज़ी नहीं बोलता, तो उसके अन्दर हीन ग्रन्थि विकसित हो जाती है और वह काफी त्रास झेलता है। लोगों को यह कहने में कोई झिझक नहीं होती कि उनके बच्चे अच्छी हिन्दी नहीं बोल पाते।
>
> हम अपने बच्चों को अँग्रेज़ी माध्यम स्कूलों में भेजते हैं ताकि वे प्रतियोगी बाज़ार में होड़ कर सकें। हम अपने बच्चों को अँग्रेज़ी माध्यम स्कूलों में भेजने के लिए बाध्य हैं क्योंकि यदि वे हिन्दी माध्यम स्कूलों में पढ़ेंगे तो जीवन में पिछड़ जाएँगे।
>
> हालाँकि मुलायम सिंह यादव [उत्तर प्रदेश के तत्कालीन मुख्यमंत्री]

> हिन्दी के महान समर्थक होने का दावा करते हैं मगर हिन्दी को प्रोत्साहन देने हेतु उन्होंने कोई रचनात्मक काम नहीं किया। वे मात्र कॉन्वेन्ट स्कूलों को बन्द करने की धमकी देते हैं। और तो और, स्वयं उनका पुत्र आर्मी पब्लिक स्कूल जाता है जो अँग्रेज़ी माध्यम स्कूल है।

उस्मानिया विश्वविद्यालय, हैदराबाद के प्रोफेसर शिवरामकृष्ण ने अँग्रेज़ी को समाज में ऊपर उठने के लिए "रातों-रात की सीढ़ी" बताया है। प्रोफेसर सरकार के विचार में अँग्रेज़ी आज भी उत्कृष्टता व सत्ता से जुड़ी है।

श्री दिवाकर का विचार था कि अँग्रेज़ी अन्तर्राष्ट्रीय भाषा है तथा ज्ञान एवं शक्ति से जुड़ी है:

> यदि हम अपनी भाषाओं को अँग्रेज़ी के बराबर महत्वपूर्ण बनाना चाहते हैं तो हमें पहले आर्थिक क्रान्ति लानी होगी। यदि हम संयुक्त राज्य अमेरिका के बराबर शक्तिशाली हो जाएँ, तो हमारे लोग अपनी भाषा सीखेंगे। तब तक हमें अँग्रेज़ी सीखनी होगी।

एक समूह ऐसा भी था जिसने भारत में अँग्रेज़ी के महत्व के खिलाफ दलीलें दीं। उनका विचार था कि अँग्रेज़ी एक विदेशी भाषा है तथा स्वाधीनता के बाद भी हमारी दासता की वजह है। इसका हमारे बच्चों के बौद्धिक व संज्ञानात्मक विकास तथा हमारी भाषाओं व संस्कृति पर अत्यन्त विनाशकारी प्रभाव पड़ा है। आई.एस.आई. गेस्ट हाउस, कोलकाता के प्रबन्धक श्री रत्न मजूमदार ने महसूस किया कि:

> बंगाली में सब कुछ किया जा सकता है तथा छोटी-बड़ी सभी नौकरियों के लिए एकमात्र भाषाई अनिवार्यता बंगाली में प्रवीणता ही होनी चाहिए। हमें कोई न कोई निर्णय करना ही होगा।

प्रोफेसर कुन्डू ने तर्क दिया कि अँग्रेज़ी का हमारे ग्रामीण जीवन में कोई स्थान नहीं है तथा यह गरीब जनता की पहुँच से बाहर है। उन्होंने महसूस किया कि हालाँकि हम अँग्रेज़ी को एक सम्पर्क भाषा के रूप में अथवा किसी बहुराष्ट्रीय कम्पनी में नौकरी पाने के लिए सीख सकते हैं, परन्तु स्थानीय या क्षेत्रीय भाषाओं को प्राथमिकता देनी चाहिए। उन्होंने कहा कि जिन छात्रों ने अपनी स्नातक या स्नातकोत्तर उपाधि बंगाली में पाई है, वे अँग्रेज़ी माध्यम छात्रों के समान हैं या शायद उनसे बेहतर हैं।

प्रोफेसर पी. लाल को लगता है कि जिन लोगों को अँग्रेज़ी से सर्वाधिक फायदा हुआ है वे ही इसके विरोध में सर्वाधिक तर्क देते हैंः

> लोग जो करते हैं वह कहीं अधिक महत्वपूर्ण है बजाय उनकी बातों या तर्कों के। जो लोग अँग्रेज़ी के प्रवाह के विरोध में सर्वाधिक तर्क देते हैं वही सबसे ज़्यादा अँग्रेज़ी का उपयोग करते हैं तथा अपने बच्चों को अँग्रेज़ी माध्यम विद्यालयों में भेजते हैं।

बहरहाल, इस बात पर आम सहमति नज़र आती है कि अँग्रेज़ी को लम्बे समय से शक्ति व प्रतिष्ठा की विशिष्ट हैसियत प्राप्त रही है, तथा अब समय आ गया है कि इस हैसियत पर दोहरा प्रहार किया जाएः पहला, अँग्रेज़ी को मिली विशिष्ट शक्ति व प्रतिष्ठा अन्य भाषाओं के साथ भी साझा हो, तथा त्रिभाषी सूत्र का गम्भीरता से क्रियान्वयन इसे करने का तरीका है; दूसरे, अँग्रेज़ी की भारतीय किस्मों को उचित मान्यता प्रदान की जाए व अँग्रेज़ी को जनता तक पहुँचाया जाए। अरुणाचल प्रदेश के तत्कालीन राज्यपाल श्री माता प्रसाद ने कहाः

> मैं मूलतः त्रिभाषा सूत्र को मानता हूँ। अँग्रेज़ी हमारी एक भाषा है और बनी रहनी चाहिए। पर यही एकमात्र महत्वपूर्ण भाषा न हो। शक्ति के पदों पर अकेले अँग्रेज़ी का कब्ज़ा न हो।

भारत सरकार के रजिस्ट्रार जनरल कार्यालय में अनुसन्धान अधिकारी श्री एस.एस. भट्टाचार्य ने महसूस किया कि हो सकता है कि अँग्रेज़ी को आम आदमी से दूर रखने की कोई सोची-समझी योजना हो। उन्होंने कहाः

> शायद नीति-निर्धारक ग्रामीण लोगों को अँग्रेज़ी सीखने के अवसर प्राप्त करने की अनुमति नहीं दे रहे हैं। क्या यह आश्चर्य की बात नहीं है कि कोई भी अँग्रेज़ी को ग्रामीण लोगों तक पहुँचाने की बात नहीं करता है?

जब हमने प्रोफेसर अमिताभ बसु से पूछा कि क्या अँग्रेज़ी को राष्ट्रीय साक्षरता मिशन की कार्यसूची में शामिल किया जाना चाहिए तो उन्होंने कहाः

> हालाँकि मुझे इस विषय पर सोचने के लिए कुछ समय चाहिए, पर मेरा तत्काल जवाब होगा कि हाँ, अँग्रेज़ी को उसमें शामिल किया जाना चाहिए।

अँग्रेज़ी की भूमिका

हमारे अधिकतर उत्तरदाताओं ने महसूस किया कि हमारे स्वाधीनता आन्दोलन में अँग्रेज़ी ने एक सकारात्मक भूमिका निभाई थी। उन्होंने यह भी महसूस किया कि वर्तमान में नए ज्ञान के अर्जन, राष्ट्रीय एकता, तथा अन्तर्राष्ट्रीय व्यापार व वाणिज्य को बढ़ावा देने हेतु अँग्रेज़ी एक महत्वपूर्ण साधन है। उसमें से अधिकतर का विचार था कि भविष्य में भी अँग्रेज़ी एक महत्वपूर्ण भूमिका निभाती रहेगी। बहुत थोड़े से उत्तरदाताओं का विचार था कि अँग्रेज़ी औपनिवेशिकरण व शोषण की भाषा है। इन्होंने यह सुझाव दिया कि हम जितनी जल्दी इससे मुक्त होंगे, उतना ही हमारे लिए हितकर होगा।

इन्दिरा गाँधी राष्ट्रीय मुक्त विश्वविद्यालय के प्रोफेसर जी.एस. राव ने कहाः

> मैं यह मानने वालों में से हूँ कि भारत में अँग्रेज़ी थी, है, और भविष्य में भी रहेगी तथा हमें उसकी आवश्यकता है। हमें अँग्रेज़ी की आवश्यकता दो महत्वपूर्ण कारणों से है। प्रथम, राष्ट्रीय एकता। यदि भारत को लघु गणतंत्रों में विभाजित करना हो, जैसे आन्ध्र प्रदेश गणतंत्र, तो शायद हमें अँग्रेज़ी की आवश्यकता *न* हो। हम सब काम तेलुगू में करेंगे तथा अन्तर्राष्ट्रीय कार्यों के लिए विभिन्न विदेशी भाषाओं में कुछ लोगों को प्रशिक्षित कर लेंगे। पर यदि पूरे भारत को एक रखना है तो हमारे पास कोई विकल्प नहीं है। हमें अँग्रेज़ी चाहिए। दक्षिण भारत को और कुछ भी मंजूर नहीं है। वास्तव में अँग्रेज़ी की वजह से ही उत्तर दक्षिण को तथा पूरब पश्चिम को समझ पाता है। दूसरा, हमें अँग्रेज़ी हमारे बौद्धिक जीवन के औज़ार के रूप में चाहिए। भारत का प्रत्येक वह व्यक्ति जो अँग्रेज़ी जानता है, साथ में एक भारतीय भाषा भी जानता है। वह जो कुछ पढ़ता व समझता है वह छन-छनकर उन लोगों तक उनकी मातृभाषा में पहुँचता है जो अँग्रेज़ी नहीं जानते।

राष्ट्रीय एकता के लिए अँग्रेज़ी की आवश्यकता एक काफी प्रचलित धारणा रही है। यह महसूस किया गया कि दक्षिण भारत व उत्तर-पूर्व में हिन्दी को कदापि शासन, प्रशासन व अन्तर्प्रान्तीय गतिविधि की भाषा के रूप में स्वीकार नहीं किया जाएगा। ऐसा लगता है कि हिन्दी व अँग्रेज़ी के बीच का द्वन्द्व भारत में अँग्रेज़ी का अस्तित्व सुनिश्चित करता रहेगा।

सी.आई.ई.एफ.एल., हैदराबाद की डॉ. प्रिया होसली ने महसूस किया कि भारत में थोड़ी-बहुत अँग्रेज़ी बोलने वालों की संख्या वाकई काफी बड़ी है, तथा ये लोग देश को एक बनाए रखने में सहायक हो सकते हैं। उन्होंने कहाः

> शिक्षित लोगों के अलावा, जो सामान्यतः अँग्रेज़ी बोलते हैं, टैक्सीवाले, बैरे व दुकानदार जैसे लोग हैं जो कभी-कभी अँग्रेज़ी बोलते हैं। मैंने बटलर अँग्रेज़ी यानी बैरों द्वारा बोली जाने वाली अँग्रेज़ी पर अनुसन्धान किया है। उनकी अँग्रेज़ी टैक्सीवालों वगैरह की अँग्रेज़ी के समान होती है। उनकी अँग्रेज़ी शिक्षित लोगों द्वारा बोली जाने वाली अँग्रेज़ी जैसी नहीं होती पर वे एक प्रकार की अँग्रेज़ी तो बोल ही रहे हैं। यह अपने आप में एक भाषा है। मुझे लगता है कि बात यदि मात्र संचार की है तो "व्हेयर आई गोइंग टूमारो" लगभग "आई विल बी गोइंग टुमारो" जैसा ही है। देश की अधिकांश जनता अँग्रेज़ी बोलती है।

प्रोफेसर पी. लाल का कहना थाः

> यदि नरसिम्हा राव क्लिंटन से मिलना चाहते हैं व संयुक्त राज्य अमेरिका से अच्छे सम्बन्ध बनाए रखना चाहते हैं तो भारत में अँग्रेज़ी तो रहेगी। वास्तव में भारत में अँग्रेज़ी के भविष्य के बारे में किसी को चिन्ता करने की ज़रूरत नहीं है। यह प्रचुर मात्रा में भारतीय अँग्रेज़ी लेखन में सुरक्षित है। अकेले मैंने विगत 40 वर्षों में 3000 से अधिक पुस्तकें प्रकाशित की हैं। हमने अँग्रेज़ी को अपना बना लिया है; और अब हमारे पास पेंग्विन इण्डिया (Penguin India) है।

विशेष रूप से विज्ञान और तकनीक में अँग्रेज़ी की भूमिका को हमारे कई उत्तरदाताओं ने माना। अँग्रेज़ी संस्थान, कोलकाता के निदेशक ने कहाः

> हम विज्ञान व तकनीक के क्षेत्र में अँग्रेज़ी को समाप्त नहीं कर सकते। मुझे समझ नहीं आता कि कैसे भारत में अगले सौ वर्षों में भी कोई अन्य भाषा वह स्थान ले सकती है जो आज अँग्रेज़ी को मिला हुआ है। विज्ञान, तकनीक व चिकित्सा की सारी पुस्तकें रातों-रात उपलब्ध नहीं कराई जा सकतीं। वास्तव में अँग्रेज़ी के बिना विज्ञान व तकनीक सम्भव नहीं हैं।

प्रेसिडेंसी कॉलेज, कोलकाता के श्री रंजन चक्रवर्ती ने भी महसूस किया कि

सभी महत्वपूर्ण पुस्तकों को अँग्रेज़ी से अनूदित करना एक असम्भव कार्य है, तथा इस कार्य हेतु बहुत अधिक धन की आवश्यकता होगी। अतः शायद हमें उच्च शिक्षा अँग्रेज़ी में ही जारी रखनी होगी। श्री चक्रवर्ती ने यह भी महसूस किया कि अँग्रेज़ी इस देश के छोटे से शिक्षित वर्ग की भाषा बनी रहेगी।

हिन्दी व अँग्रेज़ी का सापेक्षिक महत्व हमारे उत्तरदाताओं के बीच काफी बहस का विषय रहा। जिन लोगों को यह लगता था कि भारत में अँग्रेज़ी का एक निश्चित भविष्य है, उनमें से कुछ लोगों का यह भी मानना था कि हिन्दी ही भारत में भविष्य की भाषा है। लखनऊ के एक जाने-माने वकील ने कहाः

> अँग्रेज़ी का भविष्य कतई बुरा नहीं है। इस देश से अँग्रेज़ी कभी पूर्णतया समाप्त नहीं होगी। पर मैं यह महसूस करता हूँ कि कुछ समय पश्चात् भारत में हिन्दी ही प्रभावी भाषा होगी, तथा अँग्रेज़ी को दोयम स्थान मिलेगा। विशेषतया उत्तरप्रदेश में हिन्दी का बेहतर भविष्य है। हिन्दी माध्यम विद्यालयों का बेहतर भविष्य है क्योंकि वे आम आदमी की ज़रूरत पूरी करते हैं।

अँग्रेज़ी को भारत की जनभाषा मानने वालों की संख्या उन लोगों से बहुत कम थी जो मानते हैं कि यह हैसियत वास्तव में हिन्दी का अधिकार है। अरुणाचल प्रदेश के तत्कालीन राज्यपाल माता प्रसाद ने कहाः

> अरुणाचल प्रदेश के दूर-दराज क्षेत्रों में भी हिन्दी समझी जाती है। वे लोग जो अपनी आदिवासी भाषा व अँग्रेज़ी का काफी उपयोग करते हैं, वे हिन्दी को मूल्य व सम्मान देते हैं। यदि फ्रांस, जर्मनी व रूस जैसे देश अपनी भाषा में काम चला सकते हैं तो हम क्यों नहीं कर सकते?

प्रेसिडेंसी कॉलेज, कोलकाता के एक व्याख्याता ने कहाः

> मैं समझता हूँ कि केन्द्रीय सरकार द्वारा विद्यालयों में तीन भाषाओं को चलाने की नीति बढ़िया है। रोज़गार के बेहतर अवसरों के सन्दर्भ में अँग्रेज़ी को बहुत अधिक नहीं आँकना चाहिए। हमारे देश का सबसे बड़ा नियोक्ता सरकारी क्षेत्र है, जहाँ अँग्रेज़ी ज्ञान अनिवार्य नहीं है। एक आम मध्यवर्गीय बंगाली व्यक्ति अपने भविष्य हेतु अँग्रेज़ी के महत्व को बेकार ही बहुत बढ़ा-चढ़ाकर आँकता है।

आइ.सी.एस.एस.आर., कोलकाता के संयुक्त निदेशक श्री सुशान्त घोष ने

महसूस किया कि लोग हिन्दी के प्रति द्वेष रखते हैं क्योंकि यह देश के कुछ खास क्षेत्रों से सम्बन्धित है। ईटानगर के एक शासकीय उच्चतर माध्यमिक विद्यालय के प्राचार्य ने कहा:

> अँग्रेज़ी देश के विभिन्न क्षेत्रों के लोगों को एक सूत्र में बाँधती है। हर देश का एक ध्वज, एक राष्ट्रीय गान व एक राष्ट्रीय भाषा होती है। पर भारत एक विशाल देश है जहाँ कई भाषाएँ व संस्कृतियाँ है। फिर भी अधिकतर लोग हिन्दी बोलते हैं। ज़ाहिर है कि जब आप कुछ नया लागू करते हैं, तो विरोध तो होता ही है। पर मुझे विश्वास है कि वक्त के साथ लोग हिन्दी को एक भारतीय भाषा के रूप में स्वीकार करने लगेंगे। यहाँ तक कि दक्षिण भारत में भी कई बड़े-बड़े हिन्दी विद्वान हैं। मेरा दृढ़ विश्वास है कि हिन्दी भारत में जन-जन की भाषा है। यदि जापान, रूस व जर्मनी अपनी भाषा के माध्यम से विकास कर सकते हैं, तो हम क्यों नहीं?

दूसरी ओर, ईटानगर के एक केन्द्रीय विद्यालय के प्राचार्य का कहना था:

> हमारी राष्ट्रीय भाषा का मुद्दा राजनैतिक मुद्दा है। सारे राजनीतिज्ञों को साथ बैठकर इस पर चर्चा करनी चाहिए। हिन्दी को उसका उचित स्थान मिलना चाहिए। साथ ही, अँग्रेज़ी भी जारी रहनी चाहिए क्योंकि अँग्रेज़ी के बिना काम करना बहुत कठिन होगा।

अतः हिन्दी व अँग्रेज़ी दोनों के साथ कोई निष्पक्षता नहीं जुड़ी है। लोगों ने निश्चित रूप से यह महसूस किया कि क्षेत्रीय भाषाओं व हिन्दी को समाज में बढ़ते क्रम में विविध भूमिकाएँ निभानी चाहिए, हालाँकि अधिकतर लोगों ने माना कि ऐसे महत्वपूर्ण दायरे हैं जहाँ अँग्रेज़ी फलती-फूलती रहेगी।

जहाँ तक राष्ट्रीय आन्दोलन व आजकल के जन आन्दोलनों में अँग्रेज़ी की भूमिका का सवाल है, तो उसमें भी लोगों में काफी मतवैभिन्य था। अँग्रेज़ी संस्थान, कोलकाता के निदेशक ने कहा:

> जहाँ तक भारतीय स्वाधीनता आन्दोलन में अँग्रेज़ी की भूमिका का सवाल है, देश के लोगों की विविधता के कारण स्वतंत्रता सेनानियों व राष्ट्रवादियों को भारतीय श्रोताओं के समक्ष भी अँग्रेज़ी में बोलना पड़ता था। मुझे आज भी एक नेता अपनी अँग्रेज़ी कुशलता के लिए याद हैं।

> वे डॉ. एस.एन. बनर्जी थे। अँग्रेज़ी के बल पर ही सुभाषचन्द्र बोस, रास बिहारी बोस और यहाँ तक कि नेहरू जैसे लोगों ने भारतीय स्वाधीनता के कार्य को विदेशियों के बीच भी प्रचारित किया।

इसी प्रकार इन्दिरा गाँधी राष्ट्रीय मुक्त विश्वविद्यालय के प्रो. जी.एस. राव ने कहाः

> जहाँ तक शिक्षण माध्यम का सवाल है, तो मेरा यह विचार है कि प्राथमिक शिक्षा, लगभग ग्यारह वर्ष की आयु तक, पूरी तरह मातृभाषा में होनी चाहिए। तत्पश्चात् प्रत्येक छात्र को अँग्रेज़ी सीखने का पूर्ण अवसर प्राप्त होना चाहिए — स्कूल में अनिवार्य रूप से एवं औपचारिकेतर क्षेत्र में वैकल्पिक।

हमारे कई उत्तरदाताओं ने अँग्रेज़ी तथा हिन्दी की तुलना शिक्षण माध्यम के रूप में उनकी उपयुक्तता की दृष्टि से की। उनमें से कई लोगों को यह ज्ञात नहीं था कि हिन्दी हमारी सरकारी भाषा है, राष्ट्रीय भाषा नहीं। अतः उनका मानना था कि शिक्षण माध्यम हेतु देश के सामने विकल्प मात्र अँग्रेज़ी व हिन्दी हैं। एक इलेक्ट्रिकल इंजीनियर, रचना, ने बतायाः

> हाँ, मुझे लगता है कि शिक्षण माध्यम अँग्रेज़ी ही होना चाहिए क्योंकि हिन्दी हमारी राष्ट्रीय भाषा होने के बावजूद सारा सरकारी काम अँग्रेज़ी में होता है, तथा वैसे भी देश के विभिन्न क्षेत्रों के लोग व अन्य देशों के लोग भी एक साझा भाषा के अभाव में एक-दूसरे से संवाद नहीं कर पाते हैं। इसके अलावा हमारे देश में सभी क्षेत्रों में उच्च शिक्षा अँग्रेज़ी में ही दी जाती है। अतः मैं सोचती हूँ कि शिक्षा के क्षेत्र में आरम्भ से ही शिक्षण माध्यम अँग्रेज़ी होना चाहिए।

दिल्ली के एक प्रकाशन गृह की मुख्य सम्पादक ए. ज़ैदी का कहना थाः

> शिक्षण माध्यम अँग्रेज़ी होना चाहिए क्योंकि अन्ततः बच्चे को बाहरी दुनिया में जाना है तथा अँग्रेज़ी ही एकमात्र निष्पक्ष भाषा है। अँग्रेज़ी भारत में एक बहुत महत्वपूर्ण भाषा बन गई है। वास्तव में माध्यम की अपेक्षा विषयवस्तु ज़्यादा महत्वपूर्ण है। भारतीय छात्र प्रेमचंद को अवश्य पढ़ें, चाहे वह अँग्रेज़ी में हो।

उसी प्रकाशन गृह के एक अन्य सम्पादक एम.एस. चौधरी ने यह महसूस

किया कि शिक्षा के समस्त स्तरों पर शिक्षण माध्यम हिन्दी हो तथा अँग्रेज़ी एक विषय के रूप में पढ़ाया जाए।

हालाँकि अधिकतर लोगों ने महसूस किया कि अँग्रेज़ी के साथ कुछ निष्पक्षता जुड़ी है, पर कुछ ने उसका कड़ा विरोध किया। प्रेसिडेंसी कॉलेज, कोलकाता के एक व्याख्याता ने कहाः

> अँग्रेज़ी *निष्पक्ष नहीं है।* वास्तव में कोई भाषा निष्पक्ष नहीं होती। कोई भी भाषा शून्य में स्थित नहीं होती। वह जनता, संस्कृति व जीवन पद्धति से जुड़ी होती है। निष्पक्ष भाषा जैसी कोई वस्तु नहीं होती।

पेन्नीकुक (1994) ने प्रभावी रूप से तर्क दिया है कि अँग्रेज़ी में कुछ भी “निष्पक्ष, प्राकृतिक या लाभकारी” नहीं है। इसी प्रकार से *दी टाइम्स ऑफ इण्डिया,* दिल्ली की रचना कँवर का विचार थाः

> मैं नहीं सोचती कि अँग्रेज़ी निष्पक्ष है। इसका प्रबल जातीय जुड़ाव है क्योंकि दक्षिण भारतीय व गोवा जैसे पश्चिमी राज्यों के लोग इसका प्रचुर उपयोग करते हैं। मात्र जातीय ही नहीं बल्कि यह एक उच्च वर्ग की भाषा है जो कि अन्य भारतीय भाषाओं को निम्न वर्ग की भाषा बना देती है।

ऐसे ही विचार *दी टाइम्स ऑफ इण्डिया,* दिल्ली की एम. एस. कनिका व्हिग ने व्यक्त किएः

> स्वाधीनता आन्दोलन के नेताओं ने समान विचारों का प्रचार किया है। उन लोगों ने राष्ट्रीय व अन्तर्राष्ट्रीय सहयोग प्राप्त करने के लिए भी एक-सा उत्साह दिखाया है। इन विचारों का परस्पर सहयोग अँग्रेज़ी के माध्यम से सम्भव था जिसने उन्हें एकजुट किया तथा विभिन्न विषयों में अपने ज्ञान को साझा करने का अवसर दिया।

अरुणाचल प्रदेश सरकार के शिक्षा सचिव पिताण्डी का कहना थाः

> स्वाधीनता आन्दोलन को मज़बूत करने में अँग्रेज़ी ने निश्चित रूप से एक महत्वपूर्ण भूमिका निभाई थी। हमारे नेता राष्ट्रीय व अन्तर्राष्ट्रीय मंचों पर अपने विचार सम्प्रेषित कर पाए तथा अपने अहम अभिमतों व आवश्यकताओं को प्रचारित कर सके।

दूसरी ओर, अरुणाचल के राज्यपाल माता प्रसाद ने महसूस किया किः

> यह सत्य है कि स्वाधीनता आन्दोलन हेतु विचार अँग्रेज़ी के माध्यम से आए थे, पर भारत में इन विचारों को हिन्दी व अन्य क्षेत्रीय भाषाओं के माध्यम से अंगीकार किया गया।

आई.सी.एस.एस.आर., कोलकाता के सुशान्त घोष ने महसूस किया कि वर्तमान भारत में अँग्रेज़ी जो भूमिका निभा रही है वह स्वाधीनता पूर्व दिनों में निभाई गई भूमिका से अधिक महत्वपूर्ण है। उन्होंने कहा कि मध्यम वर्ग अँग्रेज़ी माध्यम में शिक्षा पाना ज़रूरी समझता है। हालाँकि, उनके अनुसार, समकालीन जन आन्दोलनों में अँग्रेज़ी की कोई भी भूमिका नहीं है।

डॉ. बी. महापात्र ने महसूस किया कि अँग्रेज़ उपनिवेशीकरण के वास्तविक कुप्रभाव अतीत में नहीं, आज देखने को मिलते हैंः

> अँग्रेज़ों ने भारत को उपनिवेशित किया पर उस समय अँग्रेज़ी भाषा ने हमें उपनिवेशित नहीं किया था। उसने हमें स्पर्श नहीं किया था। मातृभाषा सीखने के पश्चात् ही उसे सीखा जाता था। उस समय इसने कभी हमारी मातृभाषाओं को विस्थापित नहीं किया था। वास्तविक अँग्रेज़ी उपनिवेशीकरण तो आज हो रहा है। यहाँ तक कि जो लोग अँग्रेज़ी नहीं जानते वे भी अँग्रेज़ी शब्दों व लुभावने जुमलों के माध्यम से उपनिवेशित हो रहे हैं।... अँग्रेज़ी का प्रभुत्व एक अस्थायी परिघटना है। यदि भारत स्वयं टुकड़ों में नहीं बँट जाए तो हिन्दी ही उसकी भविष्य की भाषा होगी। क्षेत्रीय आन्दोलनों व अँग्रेज़ी भाषा के बीच जो संघर्ष है – जो स्पष्ट रूप से एक युद्ध है – उसमें हिन्दी ही विजयी होगी।

अँग्रेज़ी के बारे में रूढ़ छवियाँ

भारत के कुछ उच्च शिक्षित व्यक्तियों में अँग्रेज़ी के बारे में जो अत्यन्त सकारात्मक रूढ़ छवियाँ पाई जाती हैं, उन्होंने हमें हैरत में डाल दिया। कई लोगों ने महसूस किया कि अँग्रेज़ी किसी भी भारतीय भाषा से कहीं अधिक महान व समृद्ध है, और कि यह वह प्रभाव उत्पन्न कर सकती है जो कोई अन्य भारतीय भाषा नहीं कर सकेगी। हिन्दी व अँग्रेज़ी की तुलना करते हुए

कोलकाता के एक वकील ने कहाः

> अँग्रेज़ी में एक समृद्धि है जो हिन्दी में नहीं है। कई ऐसे अवसर आए जब मुझे किसी विचार को स्पष्ट करने हेतु हिन्दी के पन्द्रह वाक्य उपयोग करने पड़े जबकि अँग्रेज़ी इसे मात्र एक शब्द में व्यक्त कर सकती है। अतः हिन्दी को आधिकारिक भाषा बनाने के पूर्व उसे विकसित करने की आवश्यकता है।
>
> अँग्रेज़ी एक सार्वभौमिक भाषा है। वह मर नहीं सकती। वह भविष्य में और आगे बढ़ सकती है। मेरे राज्य पश्चिम बंगाल में लोग पुनः अँग्रेज़ी के महत्व को पहचानने लगे हैं। यहाँ अँग्रेज़ी फिर से ज़ोर पकड़ रही है।

श्री घोष का विचार था किः

> अँग्रेज़ी एक अत्यन्त विकसित भाषा है। अँग्रेज़ी पढ़ना वास्तव में आनन्ददायक है। बंगाली में हम खाना खाते हैं, पानी खाते हैं, सिगरेट खाते हैं, जबकि अँग्रेज़ी में इन सब के लिए अलग-अलग शब्द हैं। यह एक अद्‌भुत भाषा है। इसमें कोई शंका नहीं।

दी टाइम्स ऑफ इण्डिया के पत्रकार श्री प्रदीप रॉडरिक ने महसूस किया कि हमें औपनिवेशिक मानसिकता से ऊपर उठकर भारत में अँग्रेज़ी की 'विश्व झरोखे' की भूमिका की सराहना करनी चाहिएः

> औपनिवेशिक शक्ति के रूप में अँग्रेज़ी अतीत की बात है। आज अँग्रेज़ी एक अन्तर्राष्ट्रीय भाषा है। अँग्रेज़ी अब एक विदेशी भाषा नहीं है और मैं सोचता हूँ कि अँग्रेज़ी को भारतीय भाषा मानना चाहिए। अँग्रेज़ी के माध्यम से विश्वदृष्टि मिलती है और, हाँ, मैं सोचता हूँ कि यह विश्व झरोखा है।

कुछ अन्य लोगों ने यह महसूस किया कि एक भारतीय व्यक्ति की शिक्षा अँग्रेज़ी के ठोस आधार के बिना अधूरी रह जाती है। उन्होंने इसे मात्र शिक्षा हेतु ही नहीं बल्कि अन्तर्राष्ट्रीय संस्कृतियों के बीच परस्पर क्रिया हेतु भी महत्वपूर्ण माना। उन्होंने महसूस किया कि अँग्रेज़ी का भारतीय भाषाओं व साहित्य पर बहुत सृजनात्मक प्रभाव रहा है, और कि अधिकांश विख्यात भारतीय लेखकों की शिक्षा अँग्रेज़ी में ही हुई है। उदाहरणस्वरूप, अँग्रेज़ी

संस्थान, कोलकाता के निदेशक ने कहाः

> निश्चित रूप से भारतीय साहित्य पर अँग्रेज़ी का आधुनिकीकारक प्रभाव हुआ है। अधिकतर प्रमुख लेखकों ने अँग्रेज़ी पढ़ी। उदाहरण के लिए, रवीन्द्रनाथ टैगोर को ही लें। उन्हें अँग्रेज़ी आती थी। गाँधी उत्कृष्ट अँग्रेज़ी लिखा करते थे। अँग्रेज़ी जानने से आपका क्षितिज विस्तृत होता है। भाषा का अर्थ है अनुभव। आप अँग्रेज़ी सीख लें तो आप नए अनुभव प्राप्त करेंगे। यह आपका सांस्कृतिक अनुभव बढ़ाती है।

निदेशक ने आगे कहाः

> जहाँ तक भारत में अँग्रेज़ी की भूमिका का सवाल है, मैं स्वयं को शैक्षिक पक्ष तक सीमित रखूँगा। मैं यह कहूँगा कि सम्भवतः (गणित के अलावा) अँग्रेज़ी ही सारी शिक्षा के हर स्तर पर एक सामान्य महत्वपूर्ण घटक है, और यह सही भी है। मुझे लगता है कि बिना कुछ अँग्रेज़ी ज्ञान के भारतीय सन्दर्भ में कोई भी वास्तव में यह नहीं कह सकता कि उसे शिक्षा का क-ख-ग भी हासिल हुआ है।

कर्नल कार्बाक मानते हैं कि यह साहबों की भाषा है, अतः समाज का प्रत्येक व्यक्ति इसकी नकल करता है। डॉ. सूर्यशंकर के विचार में यह एक निष्पक्ष भाषा है जिसमें किसी समुदाय को अनावश्यक लाभ नहीं हैः

> मैं पश्चिम बंगाल से हूँ, आप असम से हैं तथा कोई केरल से है। अब यदि हम सब अँग्रेज़ी में किसी प्रतियोगी परीक्षा में बैठें तो मैं सोचता हूँ कि यह एकदम उचित है। अँग्रेज़ी किसी की मातृभाषा नहीं है, अतः लाभ-हानि सबके लिए बराबर है।

विश्वनाथन (1989), सुन्दर राजन (1993) तथा पेन्नीकुक (1994) जैसे कई लेखकों ने दर्शाया है कि कैसे एक विषय के रूप में अँग्रेज़ी से जुड़ी रूढ़-छवियों की जड़ें औपनिवेशिक शक्ति के रूप में ब्रिटेन के आर्थिक उत्थान में हैं। वस्तुतः अँग्रेज़ी के बारे में कुछ भी निष्पक्ष नहीं है। इसने कई ऐसी भूमिकाएँ हथियाई हैं जो वैध तर्क के आधार पर दूसरी भाषाओं की थीं। पेन्नीकुक (1994: 13) विशेषतया इस बात को लेकर चिन्तित हैं कि कई जगहों पर अँग्रेज़ी का व्यापक उपयोग दूसरी भाषाओं के लिए संकट बन गया है, कि यह कई देशों में शक्ति व सम्मान की भाषा बन गई है जो सामाजिक व आर्थिक

उन्नति में एक निर्णायक मध्यस्थ है। विशेष दायरों, जैसे पेशेवर दायरों में अँग्रेज़ी के उपयोग से विभिन्न शक्ति सम्बन्ध बिगड़ेंगे तथा इन दायरों को कई लोगों की पहुँच से दूर कर देंगे। विश्व में इसकी हैसियत इसे अन्तर्राष्ट्रीय मध्यस्थ की भूमिका भी प्रदान कर देती है।

अँग्रेज़ी शिक्षण

हमारे उत्तरदाताओं के बीच लगभग आम सहमति थी कि अँग्रेज़ी भाषा व साहित्य के शिक्षण का स्तर विगत कुछ दशकों में गिरा है। सभी चिन्तित थे कि 5-10 वर्षों तक स्कूलों में अँग्रेज़ी शिक्षा प्राप्त करने के बाद भी हमारे विद्यार्थी अँग्रेज़ी का अर्थपूर्ण उपयोग नहीं कर पाते। इसके वर्तमान स्वरूप में अँग्रेज़ी शिक्षण की पूरी कवायद को एक वृहत राष्ट्रीय बरबादी माना गया। वास्तव में अधिकतर लोग जो अँग्रेज़ी के विरोधी थे, उन्होंने इस बात का उपयोग शिक्षा व रोज़गार के क्षेत्र में अँग्रेज़ी के महत्व को कम करने के एक तर्क के रूप में किया।

भारतीय सांख्यिकी संस्थान, कोलकाता के अतिथि गृह के प्रबन्धक ने भारत में अँग्रेज़ी शिक्षण को इन शब्दों में समेटाः

> मेरे पड़ोस में एक स्नातक रहा करता था जो एक नौकरी के लिए आवेदन करना चाहता था। वह आवेदन पत्र नहीं भर सका व मेरे पास सहायता हेतु आया। मैंने उसे प्रथम कॉलम में उसका नाम लिखने को कहा। वह नहीं लिख सका। मैंने सारे जवाब कागज के टुकड़े पर लिखे जिसकी उसने नकल की। उसने सात वर्षों तक अँग्रेज़ी की शिक्षा प्राप्त की थी, तथापि वह अँग्रेज़ी में अपना नाम नहीं लिख पाता था। इस प्रकार अँग्रेज़ी पढ़ाने में क्या तुक है? या तो अच्छी तरह पढ़ाइए या न पढ़ाइए।

उत्तरदाताओं ने वर्तमान हालत के लिए अनुत्साहित व अप्रशिक्षित शिक्षकों, खराब पाठ्यपुस्तकों, दृश्य-श्रव्य माध्यमों की कमी, बड़ी कक्षाओं, पुराने पाठ्यक्रमों तथा, सम्प्रेषण की कुशलताओं की जगह, साहित्य के शिक्षण की उच्च प्राथमिकता को ज़िम्मेदार माना। हैदराबाद के एक अँग्रेज़ी शिक्षक ने कहाः

> जहाँ तक अँग्रेज़ी पढ़ने के उत्साह का सवाल है, तो शिक्षक को प्रेरित

> करने की आवश्यकता है, पाठ्यपुस्तक बनाने वाली संस्थाओं को प्रेरित करने की आवश्यकता है। पाठ्यपुस्तकें इतनी नीरस हैं कि हम उन्हें जीवन्त बनाने का जितना भी प्रयास करें, असफल हो जाते हैं। छोटे-छोटे व जीवन्त पाठ होने चाहिए जो छात्रों को सहज लगें। हमें कहानियाँ ज़्यादा चाहिए, निबन्ध कम।
>
> भारतीय लेखकों की जगह अँग्रेज़ी लेखक ज़्यादा होने चाहिए। जहाँ तक छात्रों के अँग्रेज़ी के स्तर का सवाल है, तो मैं सोचता हूँ कि जब वे यहाँ पहुँचते हैं तब तक उनकी भाषा आकार ले चुकी होती है। यहाँ व्यतीत दो वर्षों से कोई फर्क नहीं पड़ता।

हैदराबाद के एक अन्य अँग्रेज़ी शिक्षक ने कहाः

> पाठ्यक्रम में भाषा कार्य अधिक व साहित्य कम होना चाहिए। सबसे बड़ी बात तो यह है कि पुस्तकें अरुचिकर व नीरस हैं तथा अत्यन्त अमूर्त व दार्शनिक हैं, अतः उन्हें छात्रों को सम्प्रेषित करना काफी कठिन है।

इसी प्रकार लखनऊ के एक स्कूल अध्यापक ने कहाः

> [हिन्दी माध्यम स्कूलों में] अँग्रेज़ी की कक्षा में चर्चा मुख्यतया हिन्दी में होती है जबकि प्रश्नोत्तरों का आदान-प्रदान अँग्रेज़ी में होता है। हमारे अँग्रेज़ी के पाठ्यक्रम में कमी है तो आधुनिक साहित्य की। हमारी पाठ्यपुस्तकें शेक्सपीयर व अन्य क्लासिकों से भरी पड़ी हैं लेकिन समकालीन साहित्य बहुत कम है या शून्य है। अँग्रेज़ी माध्यम के विद्यार्थियों में रटना आम बात है। हिन्दी माध्यम स्कूलों में ऐसा नहीं है। लोग सामान्यतया ज़ी टीवी की हिन्दी-अँग्रेज़ी मिश्रित भाषा बोलते हैं।

प्रोफेसर विश्वनाथन का मत था कि अँग्रेज़ी साहित्य के क्लासिक पढ़ाने की कोई आवश्यकता नहीं है, तथा हमें अँग्रेज़ी के प्रभावी सम्प्रेषण पर ध्यान देना चाहिए। कई अध्यापकों ने भारत के अँग्रेज़ी भाषा शिक्षण संस्थानों के अँग्रेज़ी भाषा शिक्षण कोर्सों की असफलता पर दुख व्यक्त किया। उनके अनुसार इन सभी केन्द्रों पर छोड़ने वालों की संख्या काफी अधिक होती है। छात्र इन केन्द्रों पर खूब उत्साह के साथ आते हैं पर सामान्यतया शीघ्र ही निराश हो जाते

हैं। इस असफलता हेतु अलग-अलग कारण बताए गए। कुछ लोग यह महसूस करते हैं कि इसकी वजह छात्रों द्वारा प्रयास न किया जाना है, जबकि अन्य महसूस करते हैं कि ये केन्द्र या तो साहित्य या सम्प्रेषण के तरीकों पर अत्यधिक ज़ोर देने के कारण असफल होते हैं। इ.एल.टी.सी., हैदराबाद के डॉ. राज ने कहाः

> इ.एल.टी.सी. में सामान्यतया छोड़ने वालों की संख्या बहुत अधिक है क्योंकि लोग यहाँ काफी अयथार्थवादी महत्वाकांक्षाएँ लेकर आते हैं। वे सोचते हैं कि इ.एल.टी.सी. कुछ ऐसी जादुई गोली देगा कि वे कुछ महीनों में ही अँग्रेज़ी में प्रवीण हो जाएँगे। फिर जो लोग यहाँ आते हैं यह उनका दूसरा प्रयास होता है। प्रथम प्रयास में वे पहले ही असफल हो चुके होते हैं, अतः वे भय व हीन भावना से ग्रस्त होते हैं। जब उनको अचानक सुधार नहीं दिखता, तो उनका उत्साह ठण्डा पड़ जाता है तथा वे कोर्स छोड़ देते हैं।

दूसरी तरफ, उस्मानिया विश्वविद्यालय, हैदराबाद के प्रोफेसर शिवरामकृष्ण ने कहाः

> मैं सोचता हूँ कि अँग्रेज़ी के पाठ्यक्रम में सरल साहित्यिक पाठ्यवस्तु होनी चाहिए। साहित्यिक सामग्री छात्रों को भावनात्मक स्तर पर जोड़ती है। किसी वर्णनात्मक कहानी या कविता में आप भावनात्मक रूप से जुड़े होते हैं। यदि आप उस्मानिया विश्वविद्यालय के इ.एल.टी.सी. केन्द्रों को देखें तो पता चलेगा कि अधिकतर छोड़ने वाले छात्र कुछ ही हफ्तों में छोड़ देते हैं। इसका कारण यह है कि उनकी कुछ ही हफ्तों में ऑक्सफोर्ड-नुमा अँग्रेज़ी बोलने की कल्पना साकार नहीं होती। [इ.एल.टी.सी. के सन्दर्भ में] भाषा व साहित्य का विभाजन अँग्रेज़ी भाषा शिक्षण के स्तर में घोर पतन का कारण रहा है। साहित्यिक सामग्री की उपेक्षा करके भाषा की सम्प्रेषण भूमिका पर ज़ोर देने से वांछनीय परिणाम प्राप्त नहीं हुए हैं।
>
> साहित्य में कुछ मूल्य निहित होते हैं। यह परिष्करण का काम करता है। अतः यह मानव संसाधन विकास की दिशा में अच्छा निवेश है। क्यों हम भाषा-आधारित सामग्री को अपने पाठ्यक्रमों में जोड़कर उन परिष्कारी तत्वों की हत्या कर रहे हैं?

देश भर के विभिन्न उत्तरदाताओं से हमारी चर्चाओं से यह स्पष्ट हो गया कि इस मामले में आम सहमति नहीं है कि अँग्रेज़ी पाठ्यपुस्तकों में सामग्री क्या होनी चाहिए व उसके शिक्षण के लिए कौन सी पद्धति अपनाई जानी चाहिए। यह स्पष्ट हुआ कि देश में भाषा शिक्षण में प्राचीन व्याकरण अनुवाद पद्धति से लेकर अत्याधुनिक सम्प्रेषण पद्धति तक का उपयोग किया जा रहा है। ईटानगर के एक अँग्रेज़ी अध्यापक ने कहाः

> मैं अपने शिक्षण स्तर में सुधार हेतु अँग्रेज़ी शिक्षक पुस्तिका का उपयोग करता हूँ। मैं छात्रों से गद्यांश पढ़ने को कहता हूँ, फिर उन्हें वह गद्यांश समझाता हूँ। मेरा सुझाव है कि हमें दृश्य-श्रव्य साधन प्रदान किए जाएँ। इससे हमारे स्कूलों में अँग्रेज़ी शिक्षण सुधारने में बहुत मदद मिलेगी। हमारे पास भाषा प्रयोगशालाएँ होतीं तो बेहतर होता। उच्चारण, जो काफी महत्वपूर्ण है, बिना भाषा प्रयोगशाला के पढ़ाया नहीं जा सकता।

बोलचाल की अँग्रेज़ी के शिक्षण को लेकर भी उत्तरदाताओं के मत काफी विभाजित थे। प्रोफेसर पबित्र सरकार ने कहाः

> मात्र अँग्रेज़ी बोलने से ही समाज में बेहतर रोज़गार व सत्ता नहीं मिलती है। आप डॉक्टर, इंजीनियर या नौकरशाह जो भी बनना चाहें, लिखित अँग्रेज़ी ज़्यादा महत्वपूर्ण है। देशी भाषा माध्यम स्कूलों में जो बच्चे अँग्रेज़ी पढ़ना कक्षा 6 से आरम्भ करते हैं, वे अँग्रेज़ी लिखने में कई बार अँग्रेज़ी माध्यम के छात्रों से बेहतर होते हैं।

दूसरी ओर, प्रोफेसर अमिताभ बसु कहते हैंः

> हमारे पास अँग्रेज़ी सीखने का एक मॉडल होना चाहिए। मैं तमिल अँग्रेज़ी, बंगाली अँग्रेज़ी, पंजाबी अँग्रेज़ी वगैरह के पक्ष में नहीं हूँ। मैं अँग्रेज़ी की स्थानीय किस्मों से खुश नहीं हूँ और मैं चाहूँगा कि भारतीय लोग उसी तरह अँग्रेज़ी बोलें जैसे मूल अँग्रेज़ी-भाषी बोलते हैं। ऑक्सफोर्ड अँग्रेज़ी हमारे साहित्यिक लोगों के लिए मॉडल होनी चाहिए।

इसी तरह, प्रोफेसर महापात्र का मत थाः

> सरकारी स्कूल अँग्रेज़ी उच्चारण की परवाह नहीं करते। उन्हें शेक्सपीयर या कीट्स की जगह बोलचाल की अँग्रेज़ी पढ़ानी चाहिए। बोलचाल की अँग्रेज़ी जीन्स की तरह फैशन में है और फैशन का महत्व है।

यह स्पष्ट था कि हमें अँग्रेज़ी पाठ्यक्रम, विषयवस्तु, पाठ्यपुस्तकों व शिक्षण प्रशिक्षण पर ज़्यादा गम्भीरता से ध्यान देना होगा। हमारे कुछ उत्तरदाताओं ने महसूस किया कि इन क्षेत्रों में हम जिस तरह के परिवर्तनों के बारे में सोचते हैं वे सामाजिक-राजनीतिक व सामाजिक-भाषाई यथार्थ तथा भाषा सीखने की प्रक्रिया के अनुरूप होने चाहिए। इस बात का लाभ उठाया जाना चाहिए कि भारत एक बहुभाषी देश है व अँग्रेज़ी पढ़ने को आने वाले छात्र पहले ही एक अन्य भाषा जानते हैं। प्रोफेसर पबित्र सरकार ने कहा कि इस चीज़ को एक अवरोध की बजाय मददगार मानना चाहिए कि अँग्रेज़ी सीखने वाले पहले से एक भाषा जानते हैं।

प्रोफेसर कुण्डू भी द्विभाषा विधि के पक्ष में थे। उन्होंने कहा कि अँग्रेज़ी अध्ययन हेतु मात्र अँग्रेज़ी का उपयोग करना परिपक्व छात्रों के लिए अच्छा हो सकता है, पर बच्चों के सन्दर्भ में द्विभाषा विधि शायद ज़्यादा सफल साबित होगी। हमें यह भी याद रखना चाहिए कि प्रत्यक्ष विधि (Direct Method) लेखन क्षमता को नहीं बढ़ाती। शायद हमें लेखन क्षमता में प्रवीणता हेतु पुरानी विधि पर ध्यान देना होगा।

अँग्रेज़ी कब आरम्भ की जाए?

अधिकतर लोगों ने अँग्रेज़ी को भारतीय शिक्षा का अनिवार्य अंग माना। मत-भिन्नता इस बात पर हुई कि इसे किस अवस्था से आरम्भ किया जाए। कुछ लोगों ने महसूस किया कि ताज़ा अनुसन्धान ने बहुभाषिता के पक्ष में काफी प्रमाण प्रस्तुत किए हैं। बच्चों के लिए दो-तीन भाषाएँ एक साथ सीखना कोई गम्भीर समस्या नहीं होती, बशर्ते कि सीखने की प्रक्रिया समृद्ध ढंग से परिवेश में रची-बसी हो। उनका सवाल थाः क्यों न अँग्रेज़ी को जल्दी से जल्दी, शायद पहली कक्षा से ही, शुरू कर दिया जाए? अन्य लोगों ने तर्क दिया कि अँग्रेज़ी हमारी ज़मीनी भाषा नहीं है। हालाँकि अधिकतर भारतीय छात्र बहुभाषी पृष्ठभूमि से आते हैं, मगर घर में वे किसी एक भाषा का उपयोग करते हैं। उनकी आरम्भिक शिक्षा इसी भाषा में होनी चाहिए। अँग्रेज़ी पाँचवीं कक्षा के बाद ही आरम्भ होनी चाहिए। उनमें से कुछ ने यह भी महसूस किया कि जो छात्र अपनी प्रथम भाषा में प्रवीण नहीं है वह शायद ही किसी दूसरी भाषा में प्रवीणता प्राप्त करने में सफल हो। प्रोफेसर अमिताभ बसु ने कहाः

> अँग्रेज़ी यहाँ बनी रहेगी। यह एक अन्तर्राष्ट्रीय भाषा है व ज्ञान की भाषा है। इस तथ्य को नकारा नहीं जा सकता। मैं नहीं सोचता कि उस ज्ञान को भारतीय भाषाओं में अनूदित करना वांछनीय या व्यावहारिक है क्योंकि लिखित सामग्री बहुत अधिक है। अतः हमें अँग्रेज़ी अध्ययन जल्दी से जल्दी आरम्भ कर देना चाहिए। यह के.जी. से ही आरम्भ हो जानी चाहिए क्योंकि जितनी कम उम्र होगी बच्चे को भाषा सीखने में उतनी ही आसानी होगी। यदि कोई बच्चा अँग्रेज़ी जानता है तो वह अपने आसपास की दुनिया को बूझने की शुरुआत काफी जल्दी कर सकेगा। इसे एक विषय के रूप में पढ़ाया जाना चाहिए व यदि आवश्यक हो तो इसे शिक्षण माध्यम के रूप में भी इस्तेमाल किया जा सकता है।

प्रोफेसर विश्वनाथन ने भी भारत में अँग्रेज़ी को जल्दी आरम्भ करने का समर्थन किया:

> हमें यह स्वीकार करना होगा कि अँग्रेज़ी हमारे देश में एक द्वितीय भाषा है तथा इसे स्कूली पाठ्यक्रम में जितनी देरी से लाया जाएगा, अँग्रेज़ी पर मातृभाषा के लहज़े का प्रभाव पड़ने की आशंका उतनी ही अधिक होगी। सभी भारतीय बच्चों को लहज़े से मुक्त अँग्रेज़ी बोलना सीख लेना चाहिए। अतः इसे पहली कक्षा से ही आरम्भ कर देना चाहिए।

अलबत्ता, हमारे अधिकतर उत्तरदाता प्राथमिक शिक्षा को पूरी तरह मातृभाषा में देने के पक्ष में थे। उनका मानना था कि अँग्रेज़ी शिक्षण मात्र कक्षा 6 या उसके बाद आरम्भ होना चाहिए। उदाहरण के लिए, प्रोफेसर अमिय बागची ने कहा:

> बच्चे की शिक्षा आरम्भिक कुछ सालों तक मातृभाषा में होनी चाहिए। अँग्रेज़ी की शुरुआत तब होनी चाहिए जब बच्चा अपनी देशी भाषा में उच्च प्रवीणता प्राप्त कर ले। परन्तु इसे कक्षा 9 या 10 तक नहीं टाला जाना चाहिए। इस अवस्था में बच्चे उन विषयों की विषयवस्तु पर ज़्यादा ध्यान देते हैं जो वे पढ़ना चाहते हैं। अतः अँग्रेज़ी कक्षा 4 व 6 के बीच कभी भी आरम्भ की जा सकती है।

उन्होंने यह भी महसूस किया कि हमारे पास प्राथमिक शिक्षा के आरम्भ में

अँग्रेज़ी शुरू करने के लिए न तो संसाधन हैं, न लोग। प्रेसिडेंसी कॉलेज, कोलकाता के एक व्याख्याता ने कहा कि शुरुआत मातृभाषा से ही होनी चाहिए; तत्पश्चात् तीन या चार वर्षों के बाद धीरे-धीरे अँग्रेज़ी की ओर बढ़ना चाहिए।

हमारे कुछ उत्तरदाता इस बात को लेकर चिन्तित थे कि एक विदेशी भाषा का छात्रों के संज्ञानात्मक विकास पर क्या प्रभाव होगा। वे उनके अपनी मातृभाषा पर अपर्याप्त नियंत्रण को लेकर भी चिन्तित थे। लखनऊ के एक अध्यापक ने कहा कि यह काफी दुखदायी है कि हमारे बच्चे अब हिन्दी की अंक प्रणाली से परिचित नहीं हैं।

अलबत्ता, सी.आई.ई.एफ.एल., हैदराबाद की प्रोफेसर प्रिया होसली ने महसूस किया कि अँग्रेज़ी के माध्यम से सीखने पर बच्चों का संज्ञानात्मक विकास बाधित नहीं होगाः

> संज्ञानात्मक विकास बनाम भाषा अध्ययन के क्षेत्र में कई परीक्षण किए गए हैं। मुझे यकीन नहीं है कि [भारत में] अँग्रेज़ी के माध्यम से शिक्षा प्रदान करने से बच्चों का संज्ञानात्मक विकास बाधित होता है। क्या आपको यह नहीं लगता कि यह अधिक त्रासदायक होता है जब बच्ची एक उम्र तक पहुँचकर अचानक इस अँग्रेज़ी भाषा का सामना करती है। उसके बाद बच्ची कितनी भी मेहनत करे, वह सही उच्चारण व व्याकरण पर महारत अर्जित नहीं कर सकती। तब उसके मन में एक ग्रन्थि बन जाती है जो आजीवन बनी रहती है। तो ज़्यादा बुरा क्या है?

प्रोफेसर पवित्र सरकार के शब्दों मेंः

> अँग्रेज़ी कभी भी प्राथमिक स्तर पर आरम्भ नहीं करनी चाहिए। लेकिन बात अँग्रेज़ी को समाप्त करने की नहीं है। 14 सालों तक, यानी कक्षा 1 से शुरू करके उपाधि कोर्स तक, अँग्रेज़ी पढ़ाने के हमारे अनुभव के परिणाम कोई खास नहीं रहे हैं। हिन्दू स्कूल, बालीगंज सरकारी स्कूल तथा कोलकाता में रामकृष्ण मिशन स्कूल जैसे कुछ स्थानीय भाषा वाले स्कूलों के उदाहरणों ने निस्सन्देह यह साबित कर दिया है कि अँग्रेज़ी में पर्याप्त प्रवीणता छः वर्ष की अवधि में प्राप्त की जा सकती है।

हमें लगता है कि अँग्रेज़ी को विषय या/और शिक्षण माध्यम के रूप में आरम्भ

करने के समय का निर्णय परिस्थिति के अनुसार अलग-अलग होगा। अलबत्ता, इतना ज़रूर स्पष्ट है कि यदि हम एक ऐसा विमर्श प्रारम्भ करना चाहते हैं जो भारतीय भाषाओं को सम्मान दिलाए, तो सत्ता, हैसियत, सामाजिक गतिशीलता व ज्ञान के साथ अँग्रेज़ी के विशिष्ट जुड़ाव का गम्भीरता से सामना करना होगा।

भाषा व सत्ता

एक मुद्‌दा जिसकी खोजबीन हमने अपने साक्षात्कारों में करना चाही थी, वह थाः हम समाज में शक्ति व हैसियत के साथ अँग्रेज़ी के लगभग एकछत्र जुड़ाव का सामना कैसे कर सकते हैं? हमने अपने उत्तरदाताओं के समक्ष एक दुविधा को प्रस्तुत करने की कोशिश कीः उच्च शिक्षा व उर्ध्वगामी सामाजिक गतिशीलता का रास्ता कमोबेश अँग्रेज़ी के माध्यम से ही उपलब्ध है, मगर हमारे पास अँग्रेज़ी को गरीब जनता तक ले जाने के लिए न तो संसाधन हैं और न ही इच्छाशक्ति। फिर हम कैसे किसी न्यायसंगत सामाजिक व्यवस्था की ओर अग्रसर हो सकेंगे? हालाँकि हमारे कुछ उत्तरदाताओं का मानना था कि कुछ मुट्‌ठी भर सम्भ्रान्त लोग अँग्रेज़ी का उपयोग यथास्थिति को बनाए रखने के लिए करते हैं, मगर वे इस उलझन में से निकलने का रास्ता नहीं बता सके। कुछ को आशंका थी कि अन्ततः हम अँग्रेज़ी के बदले 'उच्च हिन्दी' लाद देंगे। कुछ ने सलाह दी कि क्षेत्रीय भाषाओं पर ज़्यादा ध्यान दिया जाए व उन्हें हर सम्भव तरीके से सशक्त किया जाए ताकि धीरे-धीरे अँग्रेज़ी का उपयोग कुछ विशिष्ट दायरों तक सीमित हो जाए। अँग्रेज़ी की सम्भावित भूमिका व बंगाली के साथ उसकी परस्पर क्रिया को लेकर प्रोफेसर अमिताभ बसु एवं प्रोफेसर कुण्डू के विचार एक-दूसरे के विपरीत थे। प्रोफेसर अमिताभ बसु ने कहाः

> जो लोग साहित्य के शिक्षण या ज्ञान के प्रसार से जुड़े हैं, उनके पास अँग्रेज़ी की समस्त कुशलताओं में उच्च प्रवीणता होनी चाहिए। अन्य लोगों के पास सम्प्रेषण करने का प्रभावी ज्ञान होना चाहिए। देर से अँग्रेज़ी आरम्भ करने का पश्चिम बंगाल का प्रयोग असफल रहा है व अँग्रेज़ी को जल्दी शुरू करने पर पुनर्विचार शुरू हो चुका है।

उनका यह भी मानना था कि उच्च शिक्षा हेतु अँग्रेज़ी आवश्यक है तथा इसका

बंगाली भाषा व साहित्य पर अच्छा प्रभाव पड़ा है। पुनः उनके शब्दों में:

> पश्चिम बंगाल के एक विश्वविद्यालय में कई विषय बंगाली में पढ़ाए जाते हैं। शायद आपको पता हो कि इसके बहुत बुरे परिणाम निकले हैं। शिक्षण स्तर में गिरावट आती है, क्योंकि कई वैज्ञानिक शब्दों व अवधारणाओं को सामान्य बंगाली में अनूदित नहीं किया जा सकता। मैंने मानव शास्त्र के बारे में बंगाली में लिखने का प्रयास किया किन्तु असफल रहा। मैं चाहूँगा कि बंगाली विकास करे किन्तु इस प्रकार के दबाव में नहीं। वास्तव में बंगाली ऐसे समय में विकसित हुई व फली-फूली जब बच्चों को छोटी उम्र से ही अँग्रेज़ी पढ़ाई जाती थी।

प्रोफेसर कुण्डू ने इस मत का कड़ा विरोध किया। उन्होंने महसूस किया कि भाषा हमारी पहचान का अंग है तथा हमसे यह नहीं कहा जा सकता कि हम अपनी पहचान को एक अजनबी भाषा से जोड़ें। उन्होंने कहा:

> भाषा ऐसी वस्तु है जिससे सभी प्रेम करते हैं। अँग्रेज़ी एक अजनबी भाषा है। अँग्रेज़ी का नामलेवा कोई नहीं है। बंगाली सीखना व उसका विकास हमारी राष्ट्रीय अस्मिता का सवाल है। अँग्रेज़ी की उपस्थिति ने बंगाली के विकास को निश्चित तौर पर बाधित किया है। अँग्रेज़ी न होती तो इसका विकास अधिक तेज़ी से होता।

प्रोफेसर अमिय बागची ने कहा कि हालाँकि वे प्रोफेसर निहार रंजन रे व प्रोफेसर सुकुमार सेन से सहमत थे कि अँग्रेज़ी बंगाली भाषा व संस्कृति को समृद्ध करने में सकारात्मक भूमिका निभा सकती है, पर उनके विचार में:

> पहला सरोकार बंगाली को समृद्ध करना व बंगाली माध्यम से शिक्षा का व्यापक प्रसार करना है।...बंगाली भाषा को समृद्ध करने के लिए यह आवश्यक है कि शिक्षण का माध्यम वह भाषा होनी चाहिए जो शिशु विकास की प्रारम्भिक अवस्था में सर्वाधिक सुनता है। अँग्रेज़ी का उपयोग बाद की अवस्था में विश्व में अन्यत्र एकत्रित अनुसन्धान व ज्ञान के द्वार के रूप में किया जाना चाहिए।

प्रोफेसर बागची ने यह चेतावनी भी दी कि हम शोषण व अँग्रेज़ी में सीधा सम्बन्ध मानने की मासूमियत न दर्शाएँ:

> सामाजिक-आर्थिक व राजनैतिक शोषण के साथ अँग्रेज़ी भाषा के जुड़ाव

> के सवाल को सतर्कता से देखना चाहिए। इसमें कोई सन्देह नहीं है कि अँग्रेज़ों ने हमें उपनिवेश बनाकर हमारा शोषण किया। किन्तु हमें माध्यम व सन्देश के बीच भेद करना होगा। यह फ्रांसीसी, पुर्तगाली व डच भी हो सकती थी।

हमारे कुछ उत्तरदाताओं ने तर्क दिया कि या तो हमें अँग्रेज़ी को आम जनता तक पहुँचाने की व्यवस्था करनी चाहिए या अँग्रेज़ी और सामाजिक सत्ता के जुड़ाव को तोड़ देना चाहिए। यदि हम दूसरा वाला काम कर सके तो अँग्रेज़ी का महत्व स्वतः कम हो जाएगा। अरुणाचल प्रदेश के राज्यपाल के सचिव जी.के. मारवा ने कहाः

> यह देखिए कि भारतीय सेना में भर्ती किस प्रकार होती है। जवानों व अधिकारियों की भर्ती उनके अँग्रेज़ी ज्ञान के आधार पर नहीं होती। एक सप्ताह तक चलने वाले परीक्षणों में अभ्यर्थियों का शारीरिक, मानसिक व बौद्धिक परीक्षण होता है। महत्वपूर्ण बात उनका अँग्रेज़ी ज्ञान नहीं है। हाँ, आगे चलकर वे परिवेश व शिक्षा के ज़रिए अँग्रेज़ी में उच्च प्रवीणता प्राप्त कर लेते हैं। अन्य नौकरियों व विभिन्न पाठ्यक्रमों में प्रवेश प्रदान करने के लिए भी हम ऐसी ही प्रक्रिया क्यों नहीं अपना सकते?

अतः इसमें कोई सन्देह नहीं है कि भारत में अँग्रेज़ी की काफी मज़बूत उपस्थिति है, पर यह उपस्थिति अचर नहीं है। अधिकतर लोगों की इच्छा बहुभाषी भारत में अँग्रेज़ी को नई भूमिकाओं में देखने की है।

***

९

निष्कर्ष

अँग्रेज़ी नामक दायरे की पुनर्परिभाषा

अँग्रेज़ी के रूप में हमारे पास एक महत्वपूर्ण व शक्तिशाली सम्पत्ति है। औपनिवेशीकरण व शोषण से इसके सम्बन्ध के बावजूद यह भारतीय समाज में एक महत्वपूर्ण भूमिका निभाती है, जिसमें सकारात्मक रवैयों व रूढ़ छवियों की प्रेरणा व अँग्रेज़ी में उच्च प्रवीणता प्राप्त करने की सशक्त अभिप्रेरणा सम्मिलित हैं। 70 प्रतिशत से अधिक उत्तरदाता अँग्रेज़ी को भारतीय भाषा मानते हैं तथा इसे उच्च शिक्षा व वैज्ञानिक तथा तकनीकी विकास के लिए उपयुक्त माध्यम समझते हैं। दूसरी ओर, कई लोग सत्ता के साथ इसके एकछत्र सम्बन्ध को दुखद मानते हैं। जब अँग्रेज़ी नामक चिड़िया को पुनः परिभाषित किया जाएगा, तो उम्मीद की जानी चाहिए कि क्षेत्रीय भाषाएँ सत्ता का कुछ हिस्सा अँग्रेज़ी से छीन लेंगी तथा अँग्रेज़ी एक बहुभाषी व बहुसांस्कृतिक लोकाचार में नई भूमिका तलाश करेगी। अँग्रेज़ी भाषा की अनुपूरकता की बात करते हुए प्रोफेसर डी.पी. पटनायक ने कहाः

> एकभाषा वर्चस्व का तर्क अपवर्जक है तथा यह सरलरेखीय व विभाजन के सिद्धान्तों पर कार्य करता है। दूसरी ओर, बहुभाषिता 'दोनों तथा' के तर्क पर चलती है व इसकी प्रकृति समावेशी है। अतः भारत जैसे देश में प्रश्न अँग्रेज़ी या भारतीय भाषाओं का नहीं, बल्कि अँग्रेज़ी तथा भारतीय भाषाओं का है (पटनायक 1982: 44)।

काफी लम्बे समय से हम विद्यार्थी को एक-भाषा भाषी मानते रहे हैं। ज़ाहिर है, वास्तविकता इससे काफी भिन्न है। हर बच्चा, खास तौर से किसी बहुभाषी

समाज में, बहुबोली/बहुभाषी खज़ाने से लैस होता है। शिक्षक को उपलब्ध इस महत्वपूर्ण सम्पत्ति की अवहेलना करने वाला कोई भी शैक्षिक एजेण्डा फलदायी नहीं होगा। हमारे अध्ययन ने यह स्पष्ट रूप से दर्शाया है कि अधिकतर लोगों का ज़ोरदार आग्रह है कि प्राथमिक शिक्षा के स्तर पर शिक्षण माध्यम बच्चे की मातृभाषा हो। इसमें कोई सन्देह नहीं है कि अपनी भाषा में बच्चा संज्ञानात्मक जटिलता के जिन स्तरों को सम्भाल सकता है, उनकी तुलना उस भाषा से नहीं की जा सकती जो उसके अपने भाषा समुदाय के कामकाजी खज़ाने का हिस्सा नहीं है। हमारे अध्ययन ने यह भी दर्शाया है कि एक विषय के रूप में अँग्रेज़ी काफी जल्दी आरम्भ की जा सकती है। हमने अपने अध्ययन में सामाजिक चरों के कुछ महत्वपूर्ण अन्तर्सम्बन्ध देखे। आय व माता-पिता के प्रोत्साहन के बीच एक व्युत्क्रम सहसम्बन्ध पाया गया जिससे पता चलता है कि निम्न आय वर्ग के लोग अपने बच्चों पर अँग्रेज़ी सीखने हेतु अधिक दबाव डालते हैं। इसी प्रकार से व्यवसाय व प्राथमिक स्तर पर अँग्रेज़ी को शिक्षण माध्यम बनाने की इच्छा के बीच एक व्युत्क्रम सहसम्बन्ध दिखता है, अर्थात परिवार की सामाजिक-आर्थिक स्थिति जितनी निम्न होगी, वह परिवार अपने बच्चे हेतु अँग्रेज़ी को शिक्षण माध्यम बनाने का उतना ही अधिक इच्छुक होगा। यह सामाजिक-आर्थिक असुरक्षा का स्पष्ट संकेत है तथा मात्र निराशा व कुंठा के कारण ही निम्न आय वर्ग के लोग अँग्रेज़ी में उच्च प्रवीणता का *दावा* करते हैं व अँग्रेज़ी को आरम्भिक बाल्यावस्था से शिक्षण माध्यम बनाने की सिफारिश करते हैं।

पेन्नीकुक ने तर्क दिया है कि अँग्रेज़ी भाषा की कक्षा एक महत्वपूर्ण राजनैतिक स्थल है जहाँ बागी ज्ञान की पहल की जा सकती है ताकि उपनिवेशक व उपनिवेशित दोनों के मस्तिष्क को उपनिवेश से मुक्त किया जा सके (1994: 325)। हम एक कदम और आगे बढ़ते हुए यह सुझाव देंगे कि इस स्थल पर मात्र अँग्रेज़ी का अधिकार नहीं है तथा बागी विमर्शों की रचना कई भाषाओं में कई स्तरों पर करनी होगी। न्गूगी वा थीयोंगो (1986) के इस सुझाव को पूर्णतया अनदेखा नहीं किया जा सकता कि औपनिवेशीकरण से मुक्ति तभी सम्भव है जब औपनिवेशक की भाषा को पूर्णतया खारिज कर दिया जाए। यहाँ तर्क अँग्रेज़ी को भारतीय परिदृश्य से समाप्त करने का नहीं है बल्कि इस बात पर ज़ोर देने का है कि अँग्रेज़ी नामक दायरे में समीक्षात्मक विमर्श हो जिसमें अँग्रेज़ी के उपयोग से प्रत्यक्षतः उत्पन्न सामाजिक असमानता व

अन्याय को उजागर किया जाए व जिसमें विद्यार्थी की समृद्ध बहुभाषी विरासत के प्रति जागरूकता झलके। हमें लगता है कि इस परिप्रेक्ष्य के निहितार्थ अँग्रेज़ी भाषा शिक्षण समेत सम्पूर्ण भाषा शिक्षण उद्यम के लिए महत्वपूर्ण हैं।(अँग्रेज़ी समेत) सभी भाषा शिक्षण कक्षाओं में प्रयुक्त पाठ्यपुस्तकों में यह क्षमता होगी कि वे अल्पसंख्यक प्रभु वर्ग व अल्प संसाधन वाली बहुसंख्य जनता के बीच खाई को बनाए रखने में अँग्रेज़ी की भूमिका पर सवाल उठा सकें। ये पाठ्यपुस्तकें भाषा के संरचनावादी नज़रिए पर केन्द्रित नहीं होंगी जिसमें भाषा को एक स्वायत्त व सोपानबद्ध स्व-संयोजित प्रणाली के रूप में देखा जाता है – जैसी कि आम तौर पर पाठ्यपुस्तकें होती हैं। शिक्षकों व विद्यार्थियों के लिए सम्भव होगा कि वे कक्षा में सामग्री के साथ मिल-जुलकर काम करते हुए अपने जीवन का अर्थ टटोल पाएँ। शिक्षकों के लिए भी इसका आशय उतना ही महत्वपूर्ण है। क्लासिक पुस्तकों की पंक्तियों या लम्बे-लम्बे स्वगत कथनों का पाठ कर देने व अराजनैतिक व्याख्या प्रस्तुत कर देने को अब भाषा शिक्षक बनने के लिए पर्याप्त योग्यता नहीं माना जाएगा। हम शिक्षक से अपेक्षा रखेंगे कि वह भाषा की सामाजिक स्थिति को लेकर राजनीतिक रूप से जागरूक हो। पद्धति के नज़रिए से, सीखने वाले को खाली घड़ा नहीं माना जाना चाहिए बल्कि असमानताओं व अन्यायों के विरुद्ध 'बागी विमर्शों' के निर्माण में एक सक्रिय भागीदार माना जाना चाहिए। जहाँ तक कक्षा में उपयोग की जाने वाली सामग्री का सवाल है, कई लोगों ने सुझाव दिया है कि अँग्रेज़ी नामक दायरे को मात्र ब्रिटिश साहित्य के साथ नहीं जोड़ देना चाहिए। इसे भाषा बनाम साहित्य के विभाजन से ऊपर उठना चाहिए तथा दोनों पर बराबर ध्यान देना चाहिए। इसमें मात्र उन देशों में लिखा गया साहित्य सम्मिलित न किया जाए जहाँ अँग्रेज़ी मूल भाषा है अपितु उन देशों का भी साहित्य सम्मिलित किया जाए जहाँ अँग्रेज़ी द्वितीय भाषा है। इसमें भारतीय भाषाओं व उनके लेखन को भी सम्मिलित किया जाए। भारत में भविष्य की अँग्रेज़ी कक्षा विभिन्न भाषाओं में विमर्श के प्रकारों व शैलियों के तुलनात्मक अध्ययन का केन्द्र बननी चाहिए।

हमारे अध्ययन से स्पष्ट है कि अँग्रेज़ी नामक दायरे का पुनर्गठन आसान कार्य नहीं होगा, विशेषतया इसलिए कि जो लोग अँग्रेज़ी पर एकछत्र नियंत्रण के कारण शक्ति व धन पर कब्ज़ा करते हैं, वे यथास्थिति को बनाए रखना चाहेंगे। हालाँकि हर सामाजिक-आर्थिक स्तर के युवा इस बात को जानते हैं

कि सेंधमार विमर्श अँग्रेज़ी में अधिक प्रभावशाली होंगे, तब भी निम्न सामाजिक-आर्थिक वर्ग में यथास्थिति लक्षण तथा कक्षा में अत्यधिक घबराहट की वजह से परिवर्तन की प्रक्रिया रुक सकती है।

युवा वर्ग

हमारा अध्ययन दर्शाता है कि बुज़ुर्गों की तुलना में युवा छात्र अँग्रेज़ी के प्रति अधिक सकारात्मक रुझान रखते हैं व उनमें अँग्रेज़ी सीखने की अधिक तीव्र साधनरूपी अभिप्रेरणा पाई जाती है। वे अँग्रेज़ी का अधिक उपयोग करते हैं, उच्चतर स्तर की प्रवीणता का दावा करते हैं, तथा शिक्षा के विभिन्न क्षेत्रों में अँग्रेज़ी के उपयोग की ज़्यादा ज़ोरदार अनुशंसा करते हैं। यह स्पष्टतया दर्शाता है कि अँग्रेज़ी के महत्व का बोध स्वातंत्र्योत्तर काल में बढ़ा है व युवा लोग इसे नई भूमिका निभाते देखते हैं। कुकुरमुत्तों की तरह अँग्रेज़ी माध्यम पब्लिक स्कूलों, अँग्रेज़ी भाषा शिक्षण संस्थानों व गली-नुक्कड़ पर अँग्रेज़ी बोलचाल की कक्षाओं की बाढ़ इसका प्रमाण है। कहा जा सकता है कि युवाओं की तूती बोल रही है (दास गुप्ता 1993)। शायद पहले की अपेक्षा आज युवा, विशेषकर शहरी युवा, उच्च शिक्षा, रोज़गार के अवसरों, सामाजिक गतिशीलता और ज्ञान तक पहुँच के साथ अँग्रेज़ी के सम्बन्ध को बेहतर देख पा रहे हैं।

अभिप्रेरणा के रुझान

सामान्यतया अँग्रेज़ी व अँग्रेज़ी बोलने वाले भारतीयों के प्रति दृष्टिकोण सकारात्मक है। सभी चार अभिप्रेरणा रुझान – एकीकारक, साधनरूपी, रोषजनित, व कपटजनित – अँग्रेज़ी सीखने में महत्वपूर्ण भूमिका अदा करते हैं। अलबत्ता, इन अभिप्रेरणाओं के सामाजिक व मनोवैज्ञानिक आधारों में जगह के अनुसार अन्तर दिखाई देता है। मुम्बई व कोलकाता जैसे महानगरीय केन्द्रों में, जहाँ पहले से अँग्रेज़ी का मज़बूत आधार है, अभिप्रेरणा का आधार सामाजिक चरों की बजाय व्यक्तिगत चरों में है। दूसरी ओर, ईटानगर, चण्डीगढ़ व लखनऊ जैसे गैर-महानगरीय शहरों में अभिप्रेरणाओं के रुझानों का आधार सामाजिक है, जैसे स्कूल व कॉलेज। ऐसा लगता है कि मुम्बई जैसे महानगरीय केन्द्रों में अँग्रेज़ी सीखने के लिए कई असंस्थागत सहायता तंत्र हैं, जैसे समाचार पत्र, पत्रिकाएँ, सांस्कृतिक गतिविधियाँ व रंगमंच। इस सन्दर्भ में यह विडम्बना ही है कि अँग्रेज़ी शिक्षण हेतु सार्वजनिक व निजी

निवेश का उपयोग महानगरों में शिक्षण संस्थाओं को मज़बूत करने के लिए किया जाता है, जबकि अर्द्ध-शहरी व ग्रामीण क्षेत्रों के स्कूल-कॉलेज उपेक्षित रह जाते हैं। भारत में किए गए अन्य अध्ययनों की भाँति इस अध्ययन ने भी अँग्रेज़ी अध्ययन में साधनरूपी अभिप्रेरणा के वर्चस्व को उजागर किया है। अतः यह आवश्यक प्रतीत होता है कि अर्द्ध-शहरी व ग्रामीण क्षेत्रों में निवेश काफी बढ़ाया जाए। इस खोज से भविष्य में अनुसन्धान के लिए भाषागत प्रवीणता तथा सामाजिक व अभिप्रेरणा सम्बन्धी चरों की बनावट में स्थानों के आधार पर आए अन्तर का क्षेत्र भी खुलता है।

किसी एकीकारक दृष्टिकोण को उसी सन्दर्भ में महत्व मिल सकता है जिसमें एक विशिष्ट भाषा समुदाय को भौगोलिक सीमाओं व साझा सांस्कृतिक परिपाटियों के लिहाज़ से स्पष्ट पहचाना जा सके। भारत में ऐसा कोई अँग्रेज़ी-भाषी समुदाय नहीं है। इसके अलावा अधिकांश भारतीयों की सामाजिक-आर्थिक पहचान एकाधिक व तरल है। घरेलू, नाते-रिश्तेदारों व मोहल्लों के नेटवर्क में अँग्रेज़ी की भूमिका अत्यन्त सीमित है। इसका महत्व मुख्यतया शहरी क्षेत्रों में शिक्षा, रोज़गार, प्रशासन व सामाजिक गतिशीलता आदि दायरों में देखा जाता है। इसको सीखने की अभिप्रेरणा आवश्यक रूप में साधनरूपी रहती है।

निम्न सामाजिक-आर्थिक स्थिति व कक्षा में घबराहट

ग्रामीण व अर्द्ध-शहरी क्षेत्रों में निम्न आय, माता-पिता के प्रोत्साहन व कक्षा की घबराहट के बीच निकट सम्बन्ध सचमुच चिन्तनीय है। हालाँकि सभी अँग्रेज़ी सीखनेवाले कुछ हद तक कक्षा में घबराहट दर्शाते हैं, पर निम्न आय वर्ग परिवारों के बच्चे बहुत अधिक घबराते हैं। उनके माता-पिता भी उन क्षेत्रों के परिवारों की तुलना में अँग्रेज़ी के महत्व पर अधिक ज़ोर देते हैं जो उतने पिछड़े नहीं हैं। हम यह भी देखते हैं कि अँग्रेज़ी सीखने की रोषजनित अभिप्रेरणा निम्न आय वर्ग में सबसे अधिक है और यही वह समूह है जो 'अँग्रेज़ी प्रवीणता का दावा' में सर्वाधिक अंक प्राप्त करता है।

यथास्थिति लक्षण

हमने देखा कि जो लोग शिक्षा के सभी स्तरों पर शिक्षण माध्यम वगैरह के रूप में अँग्रेज़ी के प्रभाव क्षेत्र को विस्तृत करना चाहते हैं, वे वही लोग हैं जो उच्च

आय वर्ग व समाज के उच्चतर स्तरों से हैं, प्रतिष्ठित स्कूलों में शिक्षा पाते हैं, गतिविधियों के विभिन्न दायरों में अँग्रेज़ी का भरपूर उपयोग करते हैं, माता-पिता से उच्च स्तरीय प्रोत्साहन पाते हैं व कक्षा में कम घबराहट दर्शाते हैं। अतः सत्ता व हैसियत की स्थिति में काफी मज़बूती से आसीन एक वर्ग को पहचाना जा सकता है जो शायद यथास्थिति में परिवर्तन का विरोध करेगा।

यह दर्शाता है कि सत्ता के कुछ हिस्सों को अँग्रेज़ी के चंगुल से निकालकर स्थानीय भाषाओं – जिनका जायज़ अधिकार उन हिस्सों पर होना चाहिए – को सौंपने के लिए कितना संघर्ष करना होगा। कम से कम भारत के कुछ इलाकों में तो कुछ परिवर्तन शुरू हो ही गया है जहाँ शिक्षा, पत्रकारिता, प्रशासन, न्यायपालिका आदि में क्षेत्रीय भाषाएँ अँग्रेज़ी को विस्थापित करने लगी हैं। हमें आवश्यकता है भाषा नियोजन में इससे ज़्यादा आमूल दृष्टि परिवर्तन की जिसमें अँग्रेज़ी भारत के बहुभाषी लोकाचार को तबाह करने की बजाय उसका निर्वाह करे।

❋❋❋

परिशिष्ट क

प्रश्नावली

(क) पूरे नमूने के लिए

1. नाम
2. पता (चर 1)
3. उम्र (चर 2)
4. लिंग (चर 3)
5. व्यवसाय (चर 4)
6. आय (रुपए प्रति माह)। कृपया उपयुक्त बॉक्स में सही का निशान लगाएँ (चर 5)

   2,000 से कम　　2,000-3,499　　3,500-4,999　　5,000 से अधिक

7. निम्नलिखित पैमाने के अनुसार हमें उन शिक्षण संस्थाओं की प्रतिष्ठा, अँग्रेज़ी सीखने के लिए उपलब्ध सुविधाओं तथा शिक्षण माध्यम के बारे में बताएँ जहाँ आप पढ़े हैं। (चर 6-12)

प्रतिष्ठा	*शिक्षण माध्यम*	*अँग्रेज़ी हेतु सुविधाएँ*
साधारण स्कूल = 1	क्षेत्रीय भाषा (और या/हिन्दी) = 1	बहुत कम = 1
काफी प्रतिष्ठित = 2	क्षेत्रीय भाषा (और/या हिन्दी) तथा अँग्रेज़ी, दोनों = 2	थोड़ी = 2
अत्यन्त प्रतिष्ठित = 3	केवल अँग्रेज़ी = 3	भरपूर = 3

(कृपया उपयुक्त बॉक्स में उपयुक्त संख्या लिखें)

स्तर	प्रतिष्ठा	सुविधाएँ	शिक्षण माध्यम
प्राथमिक (चर 6)			
माध्यमिक (चर 7)			
उच्च (चर 8)			
उच्चतर (चर 9)			
स्नातक (चर 10)			
स्नातकोत्तर (चर 11)			
कुल स्कूलिंग (चर 12)			

8. उपयुक्त बॉक्स में सही का निशान लगाकर विभिन्न कुशलताओं में अपना अँग्रेज़ी ज्ञान बताएँ (चर 13-17)

कुशलता	स्तर				
	बहुत अच्छा	अच्छा	मध्यम	बहुत कम	शून्य
समझना (चर 13)					
बोलना (चर 14)					
पढ़ना (चर 15)					
लिखना (चर 16)					
कुल दावा (चर 17)					

9. निम्नलिखित पैमाने के आधार पर अपने परिवार के सदस्यों के बारे में जानकारी दीजिए।

मासिक आय	*अँग्रेज़ी में प्रवीणता (चर 18)*
(रुपए प्रति माह)	शून्य = 1
2,000 से कम = 1	बहुत कम = 2
2,000-3,499 = 2	मध्यम = 3
3,500-4,999 = 3	अच्छी = 4
5,000 व उससे अधिक = 4	बहुत अच्छी = 5
चर 19	

	उम्र	शैक्षिक योग्यता	व्यवसाय	मासिक आय	अँग्रेज़ी में प्रवीणता
पिता					
माता					
भाई					
बहन					
अन्य कोई					

10. यह बताएँ कि निम्नलिखित से बात करते समय आप सामान्य रूप से कौन सी भाषाएँ बोलते हैं (चर 20-38)

	हमेशा	कभी-कभी	बहुत कम
पिता (चर 20)			
माता (चर 21)			
दादा/दादी (चर 22)			
भाई/बहन (चर 23)			
पति/पत्नी (चर 24)			
बेटे/बेटियाँ (चर 25)			
परिवार में कुल भाषा उपयोग (बोलना) (चर 26)			
शिक्षक/बॉस (चर 27)			
सहपाठी/सहकर्मी (चर 28)			
निकट मित्र (चर 29)			
विपरीत लिंग के मित्र (चर 30)			
पड़ोसी मित्र (चर 31)			
आपसे छोटे रिश्तेदार (चर 32)			
आपसे बड़े रिश्तेदार (चर 33)			
डॉक्टर (चर 34)			

दुकानदार (चर 35)

अजनबी (चर 36)

परिवार से बाहर कुल भाषा उपयोग (बोलना) (चर 37)

परिवार में व परिवार से बाहर भाषा उपयोग का महायोग (बोलना) (चर 38)

11. (क) यह बताएँ कि निम्नलिखित को पत्र लिखते समय आप सामान्य रूप से किस भाषा का उपयोग करते हैं? (चर 39-52)

	हमेशा	कभी-कभी	बहुत कम
पिता (चर 39)			
माता (चर 40)			
दादा/दादी (चर 41)			
भाई/बहन (चर 42)			
पति/पत्नी (चर 43)			
बेटे/बेटियाँ (चर 44)			
परिवार में कुल भाषा उपयोग (लिखना) (चर 45)			
निकट मित्र (चर 46)			
विपरीत लिंग के मित्र (चर 47)			
आपसे छोटे रिश्तेदार (चर 48)			
आपसे बड़े रिश्तेदार (चर 49)			
सरकारी पत्र (चर 50)			
परिवार से बाहर कुल भाषा उपयोग (लिखना) (चर 51)			
परिवार व परिवार से बाहर भाषा उपयोग (लिखना) का महायोग (चर 52)			

(ख) क्या आप कोई सृजनात्मक लेखन करते हैं? यदि हाँ, तो किस भाषा में? (चर 53)

1.

2.

3.

12. यह बताएँ कि आप निम्नलिखित को किन भाषाओं में देखते हैं। (चर 54-58)

	हमेशा	कभी-कभी	बहुत कम
टीवी कार्यक्रम (चर 54)			
फिल्में (चर 55)			
समाचार (चर 56)			
नाटक (चर 57)			
कुल भाषा उपयोग (देखना) (चर 58)			

13. निम्नलिखित को आप किन भाषाओं में पढ़ते हैं? (चर 59-64)

	हमेशा	कभी-कभी	बहुत कम
उपन्यास (चर 59)			
पुस्तकें (चर 60)			
समाचार पत्र (चर 61)			
पत्रिकाएँ (चर 62)			
कॉमिक्स (चर 63)			
कुल भाषा उपयोग (पढ़ना) (चर 64)			

14. निम्नलिखित को आप किस भाषा में सुनते हैं? (चर 65-69)

	हमेशा	कभी-कभी	बहुत कम
संगीत (चर 65)			
खेल कमेन्ट्री (चर 66)			
समाचार (चर 67)			
कुल भाषा उपयोग (सुनना) (चर 68)			
कुल भाषा उपयोग का महायोग (चर 69)			

15. आपके अनुसार शिक्षा के निम्नलिखित स्तरों पर शिक्षण माध्यम क्या होना चाहिए? (चर 70-89)

स्तर	शिक्षण माध्यम
प्राथमिक स्कूल (चर 70)	
माध्यमिक स्कूल (चर 71)	
उच्च स्कूल (चर 72)	
उच्चतर स्कूल (चर 73)	
बी.ए. (चर 74)	
बी.एससी. (चर 75)	
एम.ए. (चर 76)	
एम.एससी. (चर 77)	
चिकित्सा (चर 78)	
इंजीनियरिंग (चर 79)	
मैनेजमेंट (चर 80)	
फैशन डिज़ाइनिंग (चर 81)	
भ्रमण एवं पर्यटन (चर 82)	
कम्प्यूटर शिक्षा (चर 83)	
स्कूली शिक्षा में माध्यम का योग (चर 84)	
कॉलेज शिक्षा में माध्यम का योग (चर 85)	
स्नातकोत्तर स्तर पर माध्यम का योग (चर 86)	
व्यावसायिक शिक्षा में माध्यम का योग (चर 87)	
पर्यटन में माध्यम का योग (चर 88)	
शिक्षण माध्यम का महायोग (चर 89)	

16. निम्नलिखित में से प्रत्येक कथन के बारे में उस विकल्प पर गोला बनाइए जो उस कथन से आपकी सहमति या असहमति के स्तर का सर्वोत्तम द्योतक हो।

1) अँग्रेज़ी-भाषी भारतीय दिलदार होते हैं (चर 90)

सहमत थोड़ा सहमत न सहमत, न असहमत थोड़ा असहमत असहमत

2) अँग्रेज़ी मेरे लिए महत्वपूर्ण है क्योंकि यह मुझे अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों से संवाद का मौका देगी (चर 98)

सहमत थोड़ा सहमत न सहमत, न असहमत थोड़ा असहमत असहमत

3) अँग्रेज़ी से मुझे अपना कैरीयर बनाने में मदद मिलेगी (चर 103)

सहमत थोड़ा सहमत न सहमत, न असहमत थोड़ा असहमत असहमत

4) अँग्रेज़ी का भारत में शिक्षा प्रणाली पर अच्छा असर रहा है (चर 122)

सहमत थोड़ा सहमत न सहमत, न असहमत थोड़ा असहमत असहमत

5) अँग्रेज़ी सृजनात्मक लेखन (नाटक, कविता आदि) के लिए सबसे उपयुक्त भाषा है (चर 95)

सहमत थोड़ा सहमत न सहमत, न असहमत थोड़ा असहमत असहमत

6) अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों को भारतीय संस्कृति की परवाह नहीं है (चर 91)

सहमत थोड़ा सहमत न सहमत, न असहमत थोड़ा असहमत असहमत

7) अँग्रेज़ी मेरे लिए महत्वपूर्ण है क्योंकि यह मुझे दुनिया के अधिक से अधिक लोगों से संवाद करने में मदद करेगी (चर 99)

सहमत थोड़ा सहमत न सहमत, न असहमत थोड़ा असहमत असहमत

8) अँग्रेज़ी मेरे लिए बहुत महत्वपूर्ण है क्योंकि यह भारत में उच्च शिक्षा में उपयोगी होगी (चर 104)

सहमत | थोड़ा सहमत | न सहमत, न असहमत | थोड़ा असहमत | असहमत

9) अँग्रेज़ी को पूरे भारत में फैलाने के ज़्यादा प्रयास किए जाने चाहिए (चर 123)

सहमत | थोड़ा सहमत | न सहमत, न असहमत | थोड़ा असहमत | असहमत

10) अँग्रेज़ी वैज्ञानिक सोच के लिए सबसे उपयुक्त भाषा है (चर 96)

सहमत | थोड़ा सहमत | न सहमत, न असहमत | थोड़ा असहमत | असहमत

11) अँग्रेज़ी-भाषी भारतीय बहुत प्रगतिशील होते हैं (चर 92)

सहमत | थोड़ा सहमत | न सहमत, न असहमत | थोड़ा असहमत | असहमत

12) अँग्रेज़ी मेरे लिए महत्वपूर्ण है क्योंकि यह मुझे अँग्रेज़ी साहित्य व कला का रसास्वादन करने में मदद करेगी (चर 100)

सहमत | थोड़ा सहमत | न सहमत, न असहमत | थोड़ा असहमत | असहमत

13) मैं अँग्रेज़ी सीखता/सीखती हूँ क्योंकि यह मेरे पाठ्यक्रम का हिस्सा है (चर 105)

सहमत | थोड़ा सहमत | न सहमत, न असहमत | थोड़ा असहमत | असहमत

14) भारतीय समाज में नेता बनने के लिए अँग्रेज़ी का ज्ञान ज़रूरी है (चर 124)

सहमत | थोड़ा सहमत | न सहमत, न असहमत | थोड़ा असहमत | असहमत

15) अँग्रेज़ी-भाषी भारतीय आम तौर पर बेइमान होते हैं (चर 93)

सहमत | थोड़ा सहमत | न सहमत, न असहमत | थोड़ा असहमत | असहमत

16) अँग्रेज़ी मेरे लिए महत्वपूर्ण है क्योंकि यह मुझे अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों की तरह रहने व व्यवहार करने में मदद करेगी (चर 101)

सहमत | थोड़ा सहमत | न सहमत, न असहमत | थोड़ा असहमत | असहमत

17) मैं अँग्रेज़ी इसलिए सीख रहा/रही हूँ क्योंकि मेरे माता-पिता चाहते हैं (चर 106)

सहमत | थोड़ा सहमत | न सहमत, न असहमत | थोड़ा असहमत | असहमत

18) अँग्रेज़ी अब सिर्फ ब्रिटिश या अमरीकी लोगों की भाषा नहीं है। यह एक भारतीय भाषा भी है (चर 125)

सहमत | थोड़ा सहमत | न सहमत, न असहमत | थोड़ा असहमत | असहमत

19) अँग्रेज़ी मेरे लिए महत्वपूर्ण है क्योंकि यह मुझे अधिक जानकार बनने में मदद करेगी (चर 107)

सहमत | थोड़ा सहमत | न सहमत, न असहमत | थोड़ा असहमत | असहमत

20) यदि अँग्रेज़ी हटा दी गई तो इससे भारत में विज्ञान व प्रौद्योगिकी की प्रगति में बाधा आएगी (चर 126)

सहमत | थोड़ा सहमत | न सहमत, न असहमत | थोड़ा असहमत | असहमत

21) अँग्रेज़ी मेरे लिए महत्वपूर्ण है क्योंकि इससे मेरी प्रतिष्ठा और व्यक्तित्व में वृद्धि होगी (चर 108)

सहमत | थोड़ा सहमत | न सहमत, न असहमत | थोड़ा असहमत | असहमत

22) अँग्रेज़ी भारत में राजनैतिक एकता लाने में महत्वपूर्ण भूमिका अदा कर सकती है (चर 127)

सहमत | थोड़ा सहमत | न सहमत, न असहमत | थोड़ा असहमत | असहमत

23) अँग्रेज़ी मेरे लिए महत्वपूर्ण है क्योंकि यह मुझे देश में कहीं भी अपना काम करवाने में मददगार होगी (चर 110)

सहमत	थोड़ा सहमत	न सहमत, न असहमत	थोड़ा असहमत	असहमत

24) अँग्रेज़ी को भारत से हटा दिया जाना चाहिए (चर 128)

सहमत	थोड़ा सहमत	न सहमत, न असहमत	थोड़ा असहमत	असहमत

25) अँग्रेज़ी मुझे अन्य लोगों का उपयोग अपने लाभ के लिए करने में मदद करेगी (चर 111)

सहमत	थोड़ा सहमत	न सहमत, न असहमत	थोड़ा असहमत	असहमत

अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों के प्रति रवैये का योग (चर 94)

अँग्रेज़ी भाषा के प्रति रवैये का योग (चर 97)

एकीकारक अभिप्रेरणा का योग (चर 102)

(चर 98-101)

साधनरूपी अभिप्रेरणा का योग (चर 109)

(चर 103-04+107-08)

कपटजनित अभिप्रेरणा का योग (चर 112)

(चर 110-11)

रोषजनित अभिप्रेरणा का योग (चर 130)

(चर 105 -06)

भारत में अँग्रेज़ी की भूमिका का योग (चर 129)

(चर 113-28)

कक्षागत घबराहट का योग (चर 121)

(चर 118-20)

(ख) (सवाल 26-32 केवल छात्रों के लिए हैं)

26) मेरे माता-पिता मुझे अँग्रेज़ी में मदद करते हैं (चर 113)

सहमत	थोड़ा सहमत	न सहमत, न असहमत	थोड़ा असहमत	असहमत

27) मुझे हमेशा लगता है कि अन्य छात्र मुझसे बेहतर अँग्रेज़ी बोलते हैं (चर 118)

सहमत	थोड़ा सहमत	न सहमत, न असहमत	थोड़ा असहमत	असहमत

28) मेरे माता-पिता सोचते हैं कि मुझे अँग्रेज़ी की पढ़ाई में अधिक समय लगाना चाहिए (चर 114)

सहमत	थोड़ा सहमत	न सहमत, न असहमत	थोड़ा असहमत	असहमत

29) कक्षा में अँग्रेज़ी बोलते समय मैं घबरा जाता हूँ और भ्रमित हो जाता हूँ (चर 119)

सहमत	थोड़ा सहमत	न सहमत, न असहमत	थोड़ा असहमत	असहमत

30) मेरे माता-पिता ने समझाया है कि स्कूल/कॉलेज छोड़ने के बाद अँग्रेज़ी का मेरे लिए क्या महत्व होगा (चर 115)

सहमत	थोड़ा सहमत	न सहमत, न असहमत	थोड़ा असहमत	असहमत

31) मुझे डर है कि जब मैं अँग्रेज़ी बोलूँगा/बोलूँगी तो अन्य छात्र मुझ पर हँसेंगे (चर 120)

सहमत	थोड़ा सहमत	न सहमत, न असहमत	थोड़ा असहमत	असहमत

32) मेरे माता-पिता मुझे अँग्रेज़ी शिक्षक से मदद लेने के लिए प्रोत्साहित करते हैं (चर 116)

सहमत	थोड़ा सहमत	न सहमत, न असहमत	थोड़ा असहमत	असहमत

(ग) साक्षात्कार कार्यक्रम

निम्नलिखित मुद्दों से सम्बन्धित सवाल पूछे गए थेः

1. उपनिवेशीकरण और स्वतंत्रता आन्दोलन में अँग्रेज़ी की भूमिका
2. शिक्षण माध्यम के रूप में अँग्रेज़ी
3. विज्ञान व प्रौद्योगिकी में अँग्रेज़ी
4. भारतीय भाषाओं व साहित्य पर अँग्रेज़ी का प्रभाव
5. 'विश्व की ओर झरोखा' और ताकत व सामाजिक गतिशीलता की भाषा
6. अँग्रेज़ी शिक्षण की पद्धतियाँ व सामग्री
7. पूरक सामग्री
8. अँग्रेज़ी सीखने के लिए उपलब्ध सुविधाएँ

***

परिशिष्ट ख

चरों की सूची

चर	नाम	कोड
1.	पता	1-5
2.	उम्र	सतत
3.	लिंग	पु. = 1, स्त्री = 2
4.	व्यवसाय	1-5
5.	आय	1-4
6.	प्राथमिक स्कूली शिक्षा	3-9
7.	माध्यमिक स्कूली शिक्षा	3-9
8.	सेकण्डरी शिक्षा	3-9
9.	सीनियर सेकण्डरी शिक्षा	3-9
10.	स्नातक	3-9
11.	स्नातकोत्तर	3-9
12.	कुल स्कूली शिक्षा	18-54 (%)
13.	अँग्रेज़ी प्रवीणता का दावा (समझ)	0-4
14.	अँग्रेज़ी प्रवीणता का दावा (बोलना)	0-4
15.	अँग्रेज़ी प्रवीणता का दावा (पढ़ना)	0-4
16.	अँग्रेज़ी प्रवीणता का दावा (लिखना)	0-4
17.	कुल अँग्रेज़ी प्रवीणता का दावा	0-16 (%)
18.	सामाजिक-आर्थिक स्थिति	2-16 (%)

चर	नाम	कोड
19.	अँग्रेज़ी में परिवार की प्रवीणता	1-5 (%)
20.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (पिता)	0-2
21.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (माता)	0-2
22.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (दादा-दादी)	0-2
23.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (भाई-बहन)	0-2
24.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (पति-पत्नी)	0-2
25.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (बेटा-बेटी)	0-2
26.	कुल बोलचाल (परिवार)	0-12 (%)
27.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (बॉस/शिक्षक)	0-2
28.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (सहकर्मी)	0-2
29.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (मित्र)	0-2
30.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (विपरीत लिंग के मित्र)	0-2
31.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (पड़ोसी मित्र)	0-2
32.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (अपने से छोटे सम्बन्धी)	0-2
33.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (अपने से बड़े सम्बन्धी)	0-2
34.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (डॉक्टर)	0-2
35.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (दुकानदार)	0-2
36.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (अजनबी)	0-2
37.	कुल बोलचाल (परिवार से बाहर)	0-20 (%)
38.	बोलचाल में अँग्रेज़ी (परिवार व बाहर का योग)	0-32 (%)
39.	पत्र लेखन (पिता)	0-2
40.	पत्र लेखन (माता)	0-2
41.	पत्र लेखन (दादा-दादी)	0-2

चर	नाम	कोड
42.	पत्र लेखन (भाई/बहन)	0-2
43.	पत्र लेखन (पति/पत्नी)	0-2
44.	पत्र लेखन (बेटा/बेटी)	0-2
45.	कुल लेखन (परिवार का योग)	0-12 (%)
46.	पत्र लेखन (निकट मित्र)	0-2
47.	पत्र लेखन (विपरीत लिंग के मित्र)	0-2
48.	पत्र लेखन (अपने से छोटे सम्बन्धी)	0-2
49.	पत्र लेखन (अपने से बड़े सम्बन्धी)	0-2
50.	पत्र लेखन (सरकारी पत्र)	0-2
51.	कुल लेखन (गैरपारिवारिक)	0-10 (%)
52.	पारिवारिक व गैरपारिवारिक का महायोग	0-22 (%)
53.	सृजनात्मक लेखन	(%)
54.	टीवी देखना	0-2
55.	फिल्म देखना	0-2
56.	समाचार देखना	0-2
57.	नाटक देखना	0-2
58.	कुल देखना	0-8 (%)
59.	उपन्यास पढ़ना	0-2
60.	पुस्तकें पढ़ना	0-2
61.	समाचार पत्र पढ़ना	0-2
62.	पत्रिकाएँ पढ़ना	0-2
63.	कॉमिक्स पढ़ना	0-2
64.	कुल पढ़ना	0-16 (%)

चर	नाम	कोड
65.	संगीत सुनना	0-2
66.	कमेंट्री सुनना	0-2
67.	समाचार सुनना	0-2
68.	कुल सुनना	0-6 (%)
69.	कुल पैटर्न	(%)
70.	शिक्षण माध्यम (प्राथमिक)	0-2
71.	शिक्षण माध्यम (मिडिल)	0-2
72.	शिक्षण माध्यम (सेकण्डरी)	0-2
73.	शिक्षण माध्यम (सीनियर सेकण्डरी)	0-2
74.	शिक्षण माध्यम (बी.ए.)	0-2
75.	शिक्षण माध्यम (बी.एससी.)	0-2
76.	शिक्षण माध्यम (एम.ए.)	0-2
77.	शिक्षण माध्यम (एम.एससी.)	0-2
78.	शिक्षण माध्यम (चिकित्सा)	0-2
79.	शिक्षण माध्यम (इंजीनियरिंग)	0-2
80.	शिक्षण माध्यम (मैनेजमेंट)	0-2
81.	शिक्षण माध्यम (फैशन डिज़ाइनिंग)	0-2
82.	शिक्षण माध्यम (भ्रमण एवं पर्यटन)	0-2
83.	शिक्षण माध्यम (कम्प्यूटर)	0-2
84.	शिक्षण माध्यम (स्कूली शिक्षा का योग)	(%)
85.	शिक्षण माध्यम (कॉलेज का योग)	(%)
86.	शिक्षण माध्यम (स्नातकोत्तर का योग)	(%)
87.	शिक्षण माध्यम (पेशेवर का योग)	(%)

चर	नाम	कोड
88.	शिक्षण माध्यम (पर्यटन का योग)	(%)
89.	शिक्षण माध्यम का योग	(%)
90.	अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों के प्रति रवैया (कथन-1)	0-5
91.	अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों के प्रति रवैया (कथन-6)	0-5
92.	अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों के प्रति रवैया (कथन-11)	0-5
93.	अँग्रेज़ी-भाषी भारतीयों के प्रति रवैया (कथन-15)	0-5
94.	कुल (चर 90-93)	0-20 (%)
95.	अँग्रेज़ी भाषा के प्रति रवैया (कथन-5)	0-5
96.	अँग्रेज़ी भाषा के प्रति रवैया (कथन-10)	0-5
97.	योग (चर 95-96)	0-10 (%)
98.	एकीकारक अभिप्रेरणा (कथन-2)	0-5
99.	एकीकारक अभिप्रेरणा (कथन-7)	0-5
100.	एकीकारक अभिप्रेरणा (कथन-12)	0-5
101.	एकीकारक अभिप्रेरणा (कथन-16)	0-5
102.	एकीकारक अभिप्रेरणा योग	0-20 (%)
103.	साधनरूपी अभिप्रेरणा (कथन-3)	0-5
104.	साधनरूपी अभिप्रेरणा (कथन-8)	0-5
105.	रोषजनित अभिप्रेरणा (कथन-13)	0-5
106.	रोषजनित अभिप्रेरणा (कथन-17)	0-5
107.	साधनरूपी अभिप्रेरणा (कथन-19)	0-5
108.	साधनरूपी अभिप्रेरणा (कथन-21)	0-5
109.	साधनरूपी अभिप्रेरणा योग	0-20 (%)
110.	कपटजनित अभिप्रेरणा (कथन-23)	0-5

चर	नाम	कोड
111.	कपटजनित अभिप्रेरणा (कथन-25)	0-5
112.	कपटजनित अभिप्रेरणा योग	0-10 (%)
113.	माता-पिता का प्रोत्साहन (कथन-26)	0-5
114.	माता-पिता का प्रोत्साहन (कथन-28)	0-5
115.	माता-पिता का प्रोत्साहन (कथन-30)	0-5
116.	माता-पिता का प्रोत्साहन (कथन-32)	0-5
117.	माता-पिता का प्रोत्साहन योग	0-20 (%)
118.	कक्षागत घबराहट (कथन-27)	0-5
119.	कक्षागत घबराहट (कथन-29)	0-5
120.	कक्षागत घबराहट (कथन-31)	0-5
121.	कक्षागत घबराहट योग	0-15 (%)
122.	अँग्रेज़ी की भूमिका (कथन-4)	0-5
123.	अँग्रेज़ी की भूमिका (कथन-9)	0-5
124.	अँग्रेज़ी की भूमिका (कथन-14)	0-5
125.	अँग्रेज़ी की भूमिका (कथन-18)	0-5
126.	अँग्रेज़ी की भूमिका (कथन-20)	0-5
127.	अँग्रेज़ी की भूमिका (कथन-22)	0-5
128.	अँग्रेज़ी की भूमिका (कथन-24)	0-5
129.	अँग्रेज़ी की भूमिका योग	0-35 (%)
130.	रोषजनित अभिप्रेरणा योग	0-10 (%)

***

परिशिष्ट ग

क. व्यक्तिगत पृष्ठभूमि (चर 1-19)

पता (चर 1)ः इसे पाँच अंकों के पैमाने पर 1 (निम्न वर्गीय आवासीय क्षेत्र) से 5 (आलीशान आवासीय क्षेत्र) के बीच मात्रात्मक रूप दिया गया।

आयु (चर 2) को एक सतत चर के रूप में मात्रात्मक रूप दिया गया।

लिंग (चर 3) को मात्रात्मक रूप संख्या 1 (पुरुष) व 2 (महिला) के आधार पर दिया गया।

व्यवसाय (चर 4) को पाँच अंकीय पैमाने पर अंकित किया गयाः

व्यवसायी	5
सरकारी कर्मचारी	4
व्यापारी	3
गृहिणी	2
विद्यार्थी	1

मासिक आय (चर 5) को चार अंकों के पैमाने पर अंकित किया गयाः

5000 से अधिक	4
3500-4999	3
2000-3499	2
2000 से कम	1

स्कूली शिक्षा (चर 6-12)ः चर 6-11 का सम्बन्ध विभिन्न स्तरों (जैसे प्राथमिक, माध्यमिक, उच्च माध्यमिक) की स्कूली शिक्षा की प्रकृति से है। जैसा कि प्रश्न 7 (परिशिष्ट क) में देखा जा सकता है, पूरी स्कूली शिक्षा (चर 12) का अंकन न्यूनतम 18 से अधिकतम 54 के बीच हो सकता है। इसका मापन संस्था की प्रतिष्ठा, शिक्षण माध्यम, तथा अँग्रेज़ी

सीखने हेतु उपलब्ध सुविधाओं के आधार पर किया गया। पूरी स्कूली शिक्षा के अंक उत्तरदाता की समूची शिक्षा में अँग्रेज़ी के अत्यधिक प्रभाव के द्योतक हैं।

अँग्रेज़ी में प्रवीणता का दावा (चर 13-17) का मापन प्रश्न 8 (परिशिष्ट क) के माध्यम से किया गया। यह निम्नांकित अंकों के आधार पर उत्तरदाता के अँग्रेज़ी समझने, बोलने, पढ़ने व लिखने की प्रवीणता के दावे को दर्शाता है:

प्रवीणता का दावा	*अंक*
अति उत्तम	4
उत्तम	3
मध्यम	2
निम्न	1
शून्य	0

प्राप्तांक 0-16 तक हो सकते हैं।

सामाजिक-आर्थिक स्थिति (चर 18): उत्तरदाता की सामाजिक-आर्थिक स्थिति की जानकारी प्रश्न 9 (परिशिष्ट क) से प्राप्त की गई। सामाजिक-आर्थिक स्थिति का मापन परिवार के सदस्यों की शैक्षिक योग्यता, उनके व्यवसाय, मासिक आय तथा अँग्रेज़ी में प्रवीणता के आधार पर किया गया।

(i) **शैक्षिक योग्यताएँ:** किसी परिवार के सामाजिक व आर्थिक उत्थान के लिए शिक्षा अत्यन्त महत्वपूर्ण है। परिवार का शैक्षिक स्कोर उत्तरदाता के परिवार के अन्य सदस्यों के शिक्षा स्तर के कुल अंकों को जोड़कर उसे परिवार की सदस्य संख्या से विभाजित कर निकाला गया है। शैक्षणिक स्तर के मापन हेतु प्रयुक्त पैमाना निम्नानुसार है:

शैक्षणिक योग्यता	*अंक*
स्नातकोत्तर	5
स्नातक	4
उच्चतर माध्यमिक	3
मैट्रिक/माध्यमिक	2
थोड़ी स्कूली शिक्षा	1
शून्य शिक्षा	0

(ii) **व्यवसायः** व्यवसाय के मापन हेतु निम्नलिखित पैमाने का उपयोग किया गयाः

व्यवसाय	*अंक*
पेशेवर (प्रोफेशनल)	7
व्यापार (बड़ा)	6
व्यापार (छोटा)	5
सेवा (उच्च)	4
सेवा (निम्न)	3
किसान	2
विद्यार्थी/गृहिणी	1

(iii) **मासिक आयः** परिवार की कुल आय का परिमापन परिवार के समस्त सदस्यों की कुल आय को जोड़कर सदस्यों की संख्या से विभाजित करके निकाला गया है। इसका अंकन निम्नानुसार किया गया हैः

आय (रुपए प्रति माह)	*अंक*
5000 एवं अधिक	4
3500-4999	3
2000-3499	2
2000 से कम	1

(iv) **अँग्रेज़ी में दक्षता (चर 19):** अँग्रेज़ी दक्षता का पैमाना निम्नानुसार हैः

अँग्रेज़ी दक्षता	*अंक*
अति उत्तम	5
उत्तम	4
मध्यम	3
थोड़ी	2
शून्य	1

परिवार की अँग्रेज़ी दक्षता का स्कोर पूरे परिवार के समस्त अंकों को जोड़कर उसे सदस्य संख्या से विभाजित करके निकाला गया है।

(ख) भाषा उपयोग का पैटर्न (चर 20-69)

प्रश्न 10-14 (परिशिष्ट क) उत्तरदाता के भाषा उपयोग का पैटर्न जानने के लिए बनाए गए थे। इन प्रश्नों के माध्यम से हम प्राथमिक रूप से यह जानना चाहते थे कि उत्तरदाता के मौखिक खज़ाने में विभिन्न भाषाओं का सापेक्ष वज़न कितना है। चर 20-25 परिवार के सदस्यों के साथ बातचीत में भाषा के पैटर्न का मापन करते हैं। परिवार के साथ कुल भाषा उपयोग का मापन चर 26 से होता है। चर 27-36 गैर-पारिवारिक सदस्यों, जैसे मित्र व सहपाठी, के साथ बातचीत से सम्बन्धित थे, तथा चर 37 परिवार के बाहर बोली जाने वाली कुल भाषा का द्योतक है। चर 38 परिवार के भीतर व बाहर बोली जाने वाली भाषा के पैटर्न के कुल योग को दर्शाता है। चर 39-52 का सम्बन्ध लेखन में भाषा उपयोग के पैटर्न से है तथा इन्हें प्रश्न 11 (परिशिष्ट क) से प्राप्त किया गया है। चर 53-58 का सम्बन्ध खेल कमेन्ट्री, सिनेमा व नाटक के अलावा टीवी कार्यक्रम देखते समय भाषा उपयोग के पैटर्न से है। चर 59-64 का सम्बन्ध उपन्यास, पुस्तक व अखबार पढ़ने से है (प्रश्न 13, परिशिष्ट क)। चर 65-68 का सम्बन्ध उस भाषा को जानने से है जिसमें उत्तरदाता संगीत/गीत, समाचार तथा खेल कमेन्ट्री सुनता है। चर 69 विभिन्न गतिविधियों में प्रयुक्त कुल भाषा का प्रतिनिधित्व करता है। प्रश्न 10-14 के जवाबों का अंकन निम्नानुसार किया गयाः

पूरी तरह अँग्रेज़ी (सदैव)	2
कुछ अँग्रेज़ी (कभी-कभी)	1
कोई अँग्रेज़ी नहीं (बिरली)	0

अँग्रेज़ी उपयोग के परिमाण व बारम्बारता जानने हेतु ऊपर दिए गए मूल्यों में 'सदैव' को 3 से, 'कभी-कभी' को 2 से तथा 'बिरला' को 1 से गुणा किया गया।

(ग) शिक्षा के विभिन्न क्षेत्रों में शिक्षण का आदर्श माध्यम (चर 70-89)

प्रश्न 15 (परिशिष्ट क) में यह जानने का प्रयास किया गया था कि हमारे उत्तरदाताओं के अनुसार शिक्षा के विभिन्न क्षेत्रों/स्तरों, जैसे स्कूल, कॉलेज, चिकित्सा, इंजीनियरिंग आदि में शिक्षण माध्यम क्या होना चाहिए।

इसमें हमने उसी पैमाने व मात्रात्मक रूप देने की उसी तकनीक का उपयोग किया जो (ख) (भाषा उपयोग के पैटर्न) में उपयोग की गई थी। रवैया व अभिप्रेरणा जैसे व्यक्तिगत चरों (देखें अध्याय 6) की जानकारी प्राप्त करने के लिए हमने गार्डनर व लैम्बर्ट (1972) तथा गार्डनर (1985) की भरपूर मदद ली।

(घ) अँग्रेज़ी उपयोग करने वाले भारतीयों के प्रति रवैया (चर 90-94)

अँग्रेज़ी का उपयोग करने वाले भारतीयों के प्रति उत्तरदाता के दृष्टिकोण के मापन हेतु एक दृष्टिकोण पैमाना विकसित किया गया (प्रश्न 16 कथनः 1, 6, 11 तथा 15)। प्रत्येक कथन हेतु पाँच विकल्प दिए गए थे जो 'सहमत' से 'असहमत' के बीच फैले थे।

दो कथन सकारात्मक (कथन 1 व 11) तथा दो नकारात्मक (कथन 6 व 15) कथन थे। सकारात्मक व नकारात्मक कथनों का अंकन निम्नानुसार किया गयाः

	सकारात्मक	नकारात्मक
सहमत	5	1
थोड़ा सहमत	4	2
न सहमत, न असहमत	3	3
थोड़ा असहमत	2	4
असहमत	1	5

(च) अँग्रेज़ी के प्रति दृष्टिकोण (चर 95-97)

अँग्रेज़ी के प्रति उत्तरदाता का दृष्टिकोण नापने हेतु एक दृष्टिकोण पैमाना (प्रश्न 16ः कथन 5 व 10) बनाया गया। प्रत्येक कथन हेतु पाँच विकल्प दिए गए थे जो 'सहमत' से 'असहमत' के बीच फैले थे। इसका अंकन निम्नानुसार किया गयाः

सहमत	5
थोड़ा सहमत	4
न सहमत, न असहमत	3
थोड़ा असहमत	2
असहमत	1

उच्च स्कोर अँग्रेज़ी के प्रति सकारात्मक दृष्टिकोण दर्शाता है।

(छ) अँग्रेज़ी सीखने की अभिप्रेरणा (चर 98-112)

एकीकारक अभिप्रेरणा (प्रश्न 16ः कथन 2, 7, 12 व 16) मुख्यतया लक्षित भाषा समुदाय में अंगीकरण पर केन्द्रित है। दूसरी तरफ, साधन रूपी अभिप्रेरणा (कथन 3, 8, 13, 19 व 21) का सम्बन्ध सामाजिक व व्यावसायिक गतिशीलता हेतु अँग्रेज़ी सीखने से होता है। कपट अभिप्रेरणा का मापन प्रश्न 16 के कथन 23 व 25 से किया गया।

(ज) अँग्रेज़ी अध्ययन हेतु माता-पिता का प्रोत्साहन (चर 113-117)

इसका मापन प्रश्न 16 के कथन 26, 28, 30 व 32 से किया गया तथा अंकन भी पाँच अंकीय पैमाने पर किया गया।

(झ) कक्षागत घबराहट (चर 118-121)

इसका प्रश्न 16 के कथन 27, 29 व 31 से पता लगाया गया। इसका तात्पर्य यह है कि बच्चा एक अँग्रेज़ी कक्षा में कितनी सुविधा महसूस करता है।

(ट) भारत में अँग्रेज़ी की भूमिका व स्थिति पर विचार (चर 122-129)

इसका प्रश्न 16 के कथन 4, 9, 14, 18, 20, 22 व 24 से पता लगाया गया। हमारा विचार है कि इन कथनों पर सहमति के स्तर से इस बात का एक विश्वसनीय संकेत मिलता है कि हमारे उत्तरदाता अँग्रेज़ी की भूमिका व स्थिति के बारे में क्या सोचते हैं।

***

परिशिष्ट घ

दस्तावेज़ों की सूची

रिपोर्टें

1. शिक्षा आयोग की रिपोर्ट 1948-49. एस. राधाकृष्णन (अध्यक्ष). नई दिल्ली, प्रकाशन प्रबन्धक.
2. शिक्षा आयोग की रिपोर्ट 1964-66. शिक्षा एवं राष्ट्रीय विकास. शिक्षा मंत्रालय, भारत सरकार.
3. पाँचवाँ अखिल भारतीय शिक्षा सर्वेक्षण. अरुणाचल प्रदेश राज्य सारांश रिपोर्ट. नाहरलोगुनः अरुणाचल प्रदेश, लोक शिक्षा निदेशक.
4. भारत में अँग्रेज़ी का अध्ययन 1967. शिक्षा मंत्रालय द्वारा नियुक्त एक अध्ययन समूह की रिपोर्ट. शिमला, भारत सरकार प्रेस.
5. भारत की जनगणना 1971. ज़िला जनगणना पुस्तिका खण्ड-स. दिल्ली, जनगणना क्रियान्वयन निदेशक.
6. भारत की जनगणना 1971. जनगणना में मातृभाषाओं पर पुस्तिका. नई दिल्ली, रजिस्ट्रार जनरल, भारत, गृह मंत्रालय.
7. अँग्रेज़ी शिक्षण पर अध्ययन समूह की रिपोर्ट 1971. नई दिल्ली, शिक्षा व युवा सेवा मंत्रालय, भारत सरकार.
8. भारतीय शिक्षा आयोग की रिपोर्ट 1982. डब्ल्यू. डब्ल्यू. हण्टर (अध्यक्ष). कोलकाता, निरीक्षक सरकारी मुद्रणालय.
9. 67वीं वार्षिक रिपोर्ट 1989-90. दिल्ली, दिल्ली विश्वविद्यालय.
10. 69वीं वार्षिक रिपोर्ट 1991-92. दिल्ली, दिल्ली विश्वविद्यालय.

11. प्राथमिक व माध्यमिक शिक्षा के लिए राष्ट्रीय पाठ्यक्रमः एक ढाँचा. दिल्ली, एन.सी.ई.आर.टी.

12. राष्ट्रीय शिक्षा नीति समीक्षा समिति की रिपोर्ट 1986. अन्तिम रिपोर्ट. 26 दिसम्बर 1990.

13. शिक्षा रिपोर्टः बुनियादी मुद्दों की कोई चिन्ता नहीं. 26 सितम्बर 1992.

14. स्कूल में - III: ब्राउन साहिब के लिए अँग्रेज़ी. आधिकारिक भाषा आयोग की रिपोर्ट. 1956. बी.जी. खेर (अध्यक्ष). नई दिल्ली, भारत सरकार प्रेस.

15. अँग्रेज़ी पाठ्यक्रम विकास केन्द्र की रिपोर्ट. नई दिल्ली, विश्वविद्यालय अनुदान आयोग.

***

पुस्तक सूची

अग्रवाल, जे. सी. 1983. *लैंडमार्क्स इन दी हिस्ट्री ऑफ मॉडर्न इण्डियन एजुकेशन* (आधुनिक भारतीय शिक्षा के मील के पत्थर). नई दिल्लीः विकास पब्लिशिंग हाउस प्रा. लि.

अग्निहोत्री, आर. के. 1977. "चॉइस ऑफ स्टाइल्स इन हिन्दीः ए पायलट स्टडी" (हिन्दी में शैलियों का चयन). *पेपर इन लिंग्विस्टिक एनालिसिस* 2: 43-52.

—— 1991. "साउन्ड पैटर्न्स ऑफ इण्डियन इंग्लिशः ए सोश्योलिंग्विस्टिक पर्स्पेक्टिव" (भारतीय अँग्रेज़ी के ध्वनि पैटर्नः एक सामाजिक-भाषागत परिप्रेक्ष्य). गुप्ता, आर.एस. और के. कपूर. (सम्पादक) की *इंग्लिश इन इण्डियाः इश्यूज़ एण्ड प्रॉब्लम्स* में. दिल्लीः एकेडमिक फाउंडेशन, पृष्ठः 175-88.

—— 1992. "इण्डियाः मल्टीलिंगुअल पर्स्पेक्टिव्स" (भारतः बहुभाषी परिप्रेक्ष्य). क्रॉहाल, एन. (सं.) की *डेमोक्रेटिकली स्पीकिंगः इन्टरनेशनल पर्स्पेक्टिव्स ऑन लैंग्वेज प्लानिंग* में. नेशनल लैंग्वेज प्रोजेक्ट, साउथ अफ्रीका, पृष्ठ 46-55.

—— 1993. "इश्यूज़ इन सेकंड लैंग्वेज एक्वीज़ीशन" (द्वितीय भाषा अर्जन के मुद्‌दे). सी.बी.एस.ई.-ब्रिटिश काउंसिल सेमीनार, नई दिल्ली, फरवरी 1-5 में प्रस्तुत पर्चा.

अग्निहोत्री, आर.के. और खन्ना ए.एल. 1991. "इवैल्युएटिंग दी रीडेबिलिटी ऑफ स्कूल टेक्स्टबुक्सः एन इण्डियन स्टडी" (स्कूली पाठ्‌यपुस्तकों की पठनीयता का मूल्यांकनः भारत में एक अध्ययन). *जर्नल ऑफ रीडिंग*, 35.4: 282-88.

—— (सं.) 1994. *सेकंड लैंग्वेज एक्वीज़ीशनः सोश्योकल्चरल एण्ड लिंग्विस्टिक*

आस्पेक्टस ऑफ इंग्लिश इन इण्डिया (द्वितीय भाषा अर्जनः भारत में अँग्रेज़ी के सामाजिक-सांस्कृतिक व भाषागत पहलू) (आर ए एल 1). दिल्लीः सेज पब्लिकेशन्स.

—— 1995. "इंग्लिश इन इण्डियाः सोश्योलिंग्विस्टिक एण्ड सोश्यल सायकोलॉजिकल पर्स्पेक्टिव (ए पायलट स्टडी)" (भारत में अँग्रेज़ीः सामाजिक-भाषागत व सामाजिक-मनोवैज्ञानिक परिप्रेक्ष्य - एक पायलट अध्ययन). नई दिल्ली, ब्रिटिश काउंसिल डिविज़न.

—— (सं.). 1995. *इंग्लिश लैंग्वेज टीचिंग इन इण्डियाः इश्यूज़ एण्ड इन्नोवेशन्ज़* (आर ए एल 2) (भारत में अँग्रेज़ी भाषा शिक्षणः मुद्दे और समस्याएँ). दिल्लीः सेज पब्लिकेशन्स.

अग्निहोत्री, आर.के., खन्ना, ए.एल. और मुखर्जी, ए. 1988. *टेन्स इन इण्डियन इंग्लिश* (भारतीय अँग्रेज़ी में काल). नई दिल्लीः बाहरी पब्लिकेशन.

बार्बर, बी. 1957. *सोश्यल स्ट्रेटिफिकेशन* (सामाजिक स्तरीकरण). न्यू यॉर्कः हारकोर्ट, ब्रेस एण्ड कम्पनी.

बंगाल प्रेसिडेंसी. 1841. *जनरल रिपोर्ट ऑफ पब्लिक इंस्ट्रकशन इन दी बंगाल प्रेसिडेंसी 1839-1840* (बंगाल प्रेसिडेंसी में लोक शिक्षण पर सामान्य रिपोर्ट 1839-1840). कलकत्ताः जी.एच.हटमैन, बंगाल मिली ऑर्फन प्रेस.

—— 1843. *जनरल रिपोर्ट ऑफ पब्लिक इंस्ट्रकशन इन दी बंगाल प्रेसिडेंसी 1841-42* (बंगाल प्रेसिडेंसी में लोक शिक्षण पर सामान्य रिपोर्ट 1841-1842). कलकत्ताः जी.एच. हटमैन, बंगाल मिली ऑर्फन प्रेस.

—— 1844. *जनरल रिपोर्ट ऑफ पब्लिक इंस्ट्रकशन इन दी बंगाल प्रेसिडेंसी 1842-1843* (बंगाल प्रेसिडेंसी में लोक शिक्षण पर सामान्य रिपोर्ट *1842-1843*). कलकत्ताः जी.एच. हटमैन, बंगाल मिली ऑर्फन प्रेस.

ब्लूमफील्ड, एल. 1933. *लैंग्वेज*. न्यू यॉर्कः होल्ट राइनहार्ट.

चोम्स्की एन. 1965. *आसपेक्ट्स ऑफ द थ्योरी ऑफ सिंटैक्स* (वाक्य रचना के सिद्धान्त के पहलू). केम्ब्रिज मैसाचुसेट्सः एम.आई.टी. प्रेस.

दास गुप्ता, जे. 1970. *लैंग्वेज कॉन्फ्लिक्ट एण्ड नेशनल डेवलपमेन्ट* (भाषा विवाद और राष्ट्रीय विकास). बम्बईः ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस.

एकलव्य 1982. *टीचिंग हिन्दी इन दी स्कूल्स ऑफ मध्य प्रदेश* (मध्य प्रदेश के स्कूलों में हिन्दी का शिक्षण). भोपालः एकलव्य.

फेयरक्लो, एन. 1992. *क्रिटिकल लैंग्वेज अवेयरनेस* (आलोचनात्मक भाषा जागरूकता). लन्दनः लॉन्गमैन.

गाँधी, एम. के. 1956. *थॉट्स ऑन नेशनल लैंग्वेज* (राष्ट्र भाषा पर विचार). अहमदाबादः नवजीवन.

गोकाक, वी. के. 1964. *इंग्लिश इन इण्डियाः इट्स प्रेज़ेन्ट एण्ड फ्यूचर* (भारत में अँग्रेज़ीः इसका वर्तमान और भविष्य). बम्बईः एशिया पब्लिशिंग हाउज़.

गुम्पेर्ज़, जे. जे. 1971. *लैंग्वेज इन सोश्यल ग्रुप्स* (सामाजिक समूहों में भाषा). स्टेंनफोर्डः, स्टेंनफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस.

—— 1982. *लैंग्वेज एण्ड सोश्यल आईडेन्टिटी* (भाषा और सामाजिक पहचान). कैम्ब्रिजः कैम्ब्रिज यूनिवर्सिटी प्रेस.

गुम्पेर्ज़, जे. जे. और हाइम्स, डी. एच. (सं.) 1964. *एथ्नोग्राफी ऑफ कम्युनिकेशन* (सम्प्रेषण का जनजातीय विश्लेषण). वॉशिंग्टनः अमेरिकन एंथ्रोपोलॉजिकल एसोसिएशन.

होकेट, सी.एफ. 1958. *ए कोर्स इन मॉडर्न लिंग्विस्टिक्स* (आधुनिक भाषा विज्ञान में एक पाठ्यक्रम). न्यू यॉर्कः मैकमिलन.

होवाट, ए.पी.आर. 1984. *ए हिस्ट्री ऑफ इंग्लिश लैंग्वेज टीचिंग* (अँग्रेज़ी भाषा शिक्षण का इतिहास). ऑक्सफोर्डः ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस.

हाइम्स, डी.एच. (सं.) 1964. *लैंग्वेज इन कल्चर एण्ड सोसाइटीः ए रीडर इन लिंग्विस्टिक्स एण्ड एंथ्रोपोलॉजी* (संस्कृति व समाज में भाषाः भाषा विज्ञान व मानव शास्त्र की एक पुस्तक). न्यू यॉर्कः हार्पर एण्ड रो.

—— 1974. *फाउंडेशन्स इन सोश्योलिंग्विस्टिक्स* (सामाजिक भाषा विज्ञान की बुनियादें). फिलेडेल्फियाः यूनिवर्सिटी ऑफ पेनसिल्वेनिया प्रेस.

इन्ग्रैम, ई, 1973. "इंग्लिश स्टेन्डर्ड्स फॉर फॉरेन स्टुडेन्ट्स" (विदेशी छात्रों के लिए अँग्रेज़ी के मानक). *यूनिवर्सिटी ऑफ एडिनबरा बुलेटिन* 9ः 4-5.

खूबचन्दानी, एल.एम. 1972. "लैंग्वेज पॉलिसी फॉर ए रूरल सोसाइटीः

टुवर्ड्स ए कल्चरल पॉलिसी फॉर इण्डिया" (ग्रामीण समाज के लिए भाषा नीतिः भारत के लिए सांस्कृतिक नीति की ओर). सेमीनार कार्रवाई, शिमलाः इण्डियन इंस्टीट्यूट ऑफ एडवान्स्ड स्टडी, पृष्ठ 97-111.

—— 1973. "इंग्लिश इन इण्डियाः ए सोश्योलिंग्विस्टिक एप्रोच" (भारत में अँग्रेज़ीः एक सामाजिक-भाषागत तरीका). *इन्टरनेशनल जर्नल ऑफ द्रविडियन लिंग्विस्टिक्स* 2:2: 199-211.

—— 1975. "लैंग्वेज प्लानिंग प्रोसेस फॉर प्लूरेलिस्टिक सोसाइटीज़ः ए क्रिटिकल रिव्यू ऑफ द इण्डियन सीन" (बहुलतावादी समाज के लिए भाषा नियोजन की प्रक्रियाः भारतीय परिदृश्य की आलोचनात्मक समीक्षा). *लैंग्वेज प्रॉब्लम्स एण्ड लैंग्वेज प्लानिंग* 2: 141-61.

—— 1977. "लैंग्वेज आइडियॉलॉजी एण्ड लैंग्वेज डेवलपमेन्ट" (भाषा विचारधारा और भाषा का विकास). *इंटरनेशनल जर्नल ऑफ सोश्योलॉजी ऑफ लैंग्वेज* 15: 33-51.

—— 1981-ए. *इंग्लिश इन इण्डिया (भारत में अँग्रेज़ी)* (स्टडीज़ इन लिंग्विस्टिक्स नं. 6). पुणेः सेंटर फॉर कम्यूनीकेशन स्टडीज़.

—— 1981-बी. *लैंग्वेज आइडेन्टिटीः मिसलेनीअस पेपर्स (भाषाई पहचान)* (स्टडीज़ इन लिंग्विस्टिक्स नं. 16). पुणेः सेंटर फॉर कम्यूनिकेशन स्टडीज़.

—— 1981-सी. *इण्डियन सीन (भारतीय परिदृश्य)* (स्टडीज़ इन लिंग्विस्टिक्स नं. 17). पुणेः सेंटर फॉर कम्यूनिकेशन स्टडीज़.

—— 1983. *प्लूरल लेंग्वेजेज़, प्लूरल कल्चर्सः कम्यूनीकेशन, आइडेन्टिटी एण्ड सोश्योपोलिटिकल चेंज इन कॉन्टेम्पररी इण्डिया* (कई भाषाएँ, कई संस्कृतियाँः समकालीन भारत में सम्प्रेषण, पहचान और सामाजिक राजनैतिक परिवर्तन). होनोलुलुः यूनिवर्सिटी ऑफ हवाई प्रेस.

—— 1989. *लैंग्वेज एण्ड पॉपुलेशन* (भाषा व आबादी). शिमलाः इण्डियन इंस्टीट्यूट ऑफ एडवान्स्ड स्टडीज़.

कृष्णस्वामी, एन. 1971. "इण्डियन इंग्लिश", *एन.आई.ई. जर्नल* 6.2: 6-10.

कृष्णस्वामी, एन. और श्रीरामन, टी. 1994. *इंग्लिश टीचिंग इन इण्डिया* (भारत में अँग्रेज़ी शिक्षण). मद्रासः टी.आर. पब्लिकेशन्स प्रा. लि.

—— 1995. "इंग्लिश टीचिंग इन इण्डियाः पास्ट, प्रेज़ेन्ट एण्ड फ्यूचर" (भारत में अँग्रेज़ी शिक्षणः अतीत, वर्तमान और भविष्य). अग्निहोत्री आर.के. और खन्ना, ए.एल. (सं.) *इंग्लिश लैंग्वेज टीचिंग इन इण्डियाः इश्यूज़ एण्ड इन्नोवेशन्ज़* (रिसर्च इन एप्लाईड लिंग्विस्टिक्स 2) में. नई दिल्लीः सेज पब्लिकेशन्स.

लेबोव, डब्लू. 1966. *दी सोश्यल स्ट्रेटिफिकेशन ऑफ इंग्लिश इन न्यू यॉर्क सिटी* (न्यू यॉर्क शहर में अँग्रेज़ी का सामाजिक स्तरीकरण). वॉशिंगटन डी.सी.ः सेंटर फॉर एप्लाइड लिंग्विस्टिक्स.

—— 1972. *सोश्योलिंग्विस्टिक पैटर्न्स* (सामाजिक-भाषागत पैटर्न). फिलेडेल्फियाः यूनिवर्सिटी ऑफ पेनसिल्वेनिया प्रेस.

लैर्ड, एम. ए. 1972. *मिशनरीज़ एण्ड एजुकेशन इन बंगाल* (मिशनरी और बंगाल में शिक्षा). ऑक्सफोर्डः क्लेरेंडन प्रेस.

ला पेज, आर.बी. और टेबोरेट-केलर, ए. 1985. *एक्ट्स ऑफ आईडेन्टिटी* (पहचान की क्रियाएँ). कैम्ब्रिजः कैम्ब्रिज यूनिवर्सिटी प्रेस.

मैकॉले, टी. बी. 1833. "गवर्मेन्ट ऑफ इण्डिया". हाउज़ ऑफ कॉमन्स में 10 जुलाई 1833 को दिया गया भाषण. *वर्क्स 11* में संकलित. 11ः 559.

मैकॉले, टी.बी. 1835. "मिनट ऑन इण्डियन एजुकेशन", क्लाइव, जे. और पाइनी, टी. (सं.) *थॉमस बेबिगंटन मैकॉलेः सिलेक्टेड राइटिंग्स* (1972) में. शिकागोः यूनिवर्सिटी ऑफ शिकागो प्रेस.

महमूद, एस. 1895. *ए हिस्ट्री ऑफ इंग्लिश इन इण्डिया* (भारत में अँग्रेज़ी का इतिहास). अलीगढ़.

मूर, ए. 1949. "एन इण्डियन हैमलेट" (एक भारतीय गाँव). *नेहरू अभिनन्दन ग्रन्थ* में. दिल्ली.

नेहरू, जे.एल. 1963. "दी लैंग्वेज प्रॉब्लम इन इण्डिया" (भारत में भाषा समस्या). (सेंट्रल इंस्टीट्यूट ऑफ इंग्लिश में दिया गया व्याख्यान) *बुलेटिन ऑफ दी सेंट्रल इंस्टीट्यूट ऑफ इंग्लिश*, नं. 3. हैदराबादः दी सेंट्रल इंस्टीट्यूट ऑफ इंग्लिश.

न्गुगी वा थीओंगो. 1986. *डीकोलोनाइज़िंग दी हिन्दीः दी पोलिटिक्स ऑफ लैंग्वेज इन अफ्रीकन लिटरेचर* (हिन्दी को उपनिवेश से मुक्त करनाः अफ्रीकी साहित्य में भाषा की राजनीति). लन्दनः जेम्स करी.

निरंजना, टी. 1990-ए, "ट्रान्सलेशन, कोलोनियलिज़्म एण्ड राइज़ ऑफ इंग्लिश" (अनुवाद, उपनिवेशवाद और अँग्रेज़ी का उत्थान). *इकॉनॉमिक एण्ड पोलिटिकल वीकली,* 14 अप्रैल.

—— 1990-बी. "हिस्ट्री, रिअली बिगनिंगः कम्पल्शन्स ऑफ पोस्टकोलोनियल पेडागॉजी" (इतिहास, वास्तव में शुरुआतः उपनिवेश-उपरान्त शिक्षा विधियों की मजबूरियाँ). *इकॉनॉमिक एण्ड पोलिटिकल वीकली,* 20-27 अक्तूबर.

—— 1993. *साइटिंग ट्रान्सलेशनः हिस्ट्री, पोस्टस्ट्रक्चरलिज़्म एण्ड दी कोलोनियल कॉन्टेक्स्ट* (अनुवाद को जगह देनाः इतिहास, उत्तरसंरचनावाद और औपनिवेशिक परिवेश). बर्कलेः यूनिवर्सिटी ऑफ कैलिफोर्निया प्रेस.

पेन्नीकुक, ए. 1994. *दी कल्चरल पोलिटिक्स ऑफ इंग्लिश एज़ एन इन्टरनेशनल लैंग्वेज* (एक अन्तर्राष्ट्रीय भाषा के तौर पर अँग्रेज़ी की राजनीति). लन्दनः लॉन्गमैन.

क्वर्क, आर. 1989. "सेपरेटेड बाई ए कॉमन डिलेमा" (एक साझा दुविधा द्वारा अलगाव). *दी टाइम्स हायर एजुकेशन सप्लीमेन्ट*, 10 फरवरी 1989: 15-18.

राम, तुलसी. 1983. *ट्रेडिंग इन लैंग्वेजः दी स्टोरी ऑफ इंग्लिश इन इण्डिया* (भाषा में व्यापारः भारत में अँग्रेज़ी की कथा). दिल्लीः जी.डी.के. पब्लिकेशन्स.

सेइड, इ. डब्लू. 1993. *कल्चर एण्ड इम्पीरियलिज़्म* (संस्कृति व साम्राज्यवाद). लन्दनः विन्टेज.

सिन्हा, एस. पी. 1978. इंग्लिश इन इण्डिया. पटनाः जानकी प्रकाशन.

श्रीधर, के.के. 1989. *इंग्लिश इन इण्डियन बाईलिंगुयलिज़्म* (भारतीय द्विभाषिता में अँग्रेज़ी). नई दिल्लीः मनोहर पब्लिकेशन्स.

सुलेरी, एस. 1992. *दी रेटरिक ऑफ इंग्लिश इण्डिया* (अँग्रेज़ी भारत की लफ्फाज़ी). शिकागोः दी यूनिवर्सिटी ऑफ शिकागो प्रेस.

सुन्दर राजन, आर. (सं.) 1993. *दी लाई ऑफ दी लैण्डः इंग्लिश लिटररी*

स्टडीज़ इन इण्डिया (ज़मीन का झूठः भारत में अँग्रेज़ी साहित्यिक अध्ययन). दिल्लीः ऑक्सफोर्ड यूनिवर्सिटी प्रेस.

युनेस्को 1953. *दी यूज़ ऑफ वर्नेकुलर लैंग्वेजेज़ इन एजुकेशन* (शिक्षा में स्थानीय भाषाओं का उपयोग). पैरिसः युनेस्को.

विश्वनाथन, जी. 1989. *मास्क्स ऑफ कॉन्क्वेस्टः लिटररी स्टडी एण्ड ब्रिटिश रूल इन इण्डिया* (फतह के मुखौटेः साहित्यिक अध्ययन और भारत में ब्रिटिश शासन). न्यू यॉर्कः कोलम्बिया यूनिवर्सिटी प्रेस.

वाडिया, ए.आर. 1954. *दी फ्यूचर ऑफ इंग्लिश इन इण्डिया* (भारत में अँग्रेज़ी का भविष्य). बम्बईः एशिया पब्लिशिंग हाउज़.

विलियम्स, जी. 1992. *सोश्योलिंग्विस्टिक्सः ए सोश्योलॉजिकल क्रिटीक* (सामाजिक भाषा शास्त्रः एक समाज वैज्ञानिक समीक्षा). लन्दनः रूटलेज.

***

It is on Cover Jacket

आर.के. अग्निहोत्री

हाल ही में दिल्ली विश्वविद्यालय से भाषाशास्त्र के प्रोफेसर के पद से सेवानिवृत्त हुए हैं। आजकल विद्या भवन सोसाइटी, उदयपुर के साथ कार्यरत हैं। प्रायोगिक भाषाशास्त्र, शब्द संरचना तथा सामाजिक भाषाशास्त्र जैसे विषयों को लम्बे समय से पढ़ाते रहे हैं और उनके बारे में विस्तृत लेखन किया है। प्राथमिक स्कूली शिक्षण के क्षेत्र में देश की अनेक गैर-सरकारी संस्थाओं के साथ काम करते रहे हैं। ए.एल. खन्ना के साथ सेज पब्लिकेशन्स द्वारा प्रकाशित प्रायोगिक भाषाशास्त्र पर पुस्तकों की ृंखला के सम्पादक हैं।

ए.एल. खन्ना

दिल्ली विश्वविद्यालय में अँग्रेज़ी के एसोसिएट प्रोफेसर रहे। आजकल अँग्रेज़ी भाषा व साहित्य के शिक्षकों के लिए फॉरटेल (Fortell) नामक मंच के अध्यक्ष हैं और उसकी पत्रिका के समन्वयक सम्पादक हैं। प्रायोगिक भाषाशास्त्र तथा सामग्री निर्माण, मूल्यांकन और आकलन में गहरी रुचि रखते हैं। आर.के. अग्निहोत्री के साथ सेज पब्लिकेशन्स द्वारा प्रकाशित प्रायोगिक भाषाशास्त्र पर पुस्तकों की ृंखला के सम्पादक हैं। युवा छात्रों के लिए अँग्रेज़ी भाषा शिक्षण पर कई पुस्तकें लिखी हैं। लम्बे समय तक एन.सी.ई.आर.टी. के साथ जुड़कर काम करते रहे हैं।

बरुण कुमार मिश्रा

दिल्ली विश्वविद्यालय के राजधानी कॉलेज में अँग्रेज़ी के असिस्टेंट प्रोफेसर हैं। भारत में अँग्रेज़ी भाषा शिक्षण के शोध में सक्रिय रहे हैं। फॉरटेल नामक मंच से सम्पादक के तौर पर सम्बद्ध हैं। मंच की पत्रिका के लिए इन्होंने कई लेख लिखे हैं। हिन्दी के सामाजिक-आर्थिक पक्षों पर *कल के लिए* नामक पत्रिका में भी कुछ लेख प्रकाशित हुए हैं। हिन्दी कवि हेमन्त कुकरेती की कविताओं का अँग्रेज़ी में अनुवाद किया है।

It is on Cover Jacket

एकलव्य

एकलव्य एक स्वैच्छिक संस्था है जो पिछले कई वर्षों से शिक्षा एवं जनविज्ञान के क्षेत्र में काम कर रही है। एकलव्य की गतिविधियाँ स्कूल में व स्कूल के बाहर दोनों क्षेत्रों में हैं।

एकलव्य का मुख्य उद्देश्य ऐसी शिक्षा का विकास करना है जो बच्चे से व उसके पर्यावरण से जुड़ी हो; जो खेल, गतिविधि व सृजनात्मक पहलुओं पर आधारित हो। अपने काम के दौरान हमने पाया है कि स्कूली प्रयास तभी सार्थक हो सकते हैं जब बच्चों को स्कूली समय के बाद, स्कूल से बाहर और घर में भी, रचनात्मक गतिविधियों के साधन उपलब्ध हों। किताबें तथा पत्रिकाएँ इन साधनों का एक अहम हिस्सा हैं।

पिछले कुछ वर्षों में हमने अपने काम का विस्तार प्रकाशन के क्षेत्र में भी किया है। बच्चों की पत्रिका *चकमक* के अलावा *स्रोत* (विज्ञान एवं टेक्नॉलॉजी फीचर्स) तथा *शैक्षणिक संदर्भ* (शैक्षिक पत्रिका) हमारे नियमित प्रकाशन हैं। शिक्षा, जनविज्ञान एवं बच्चों के लिए सृजनात्मक गतिविधियों के अलावा विकास के व्यापक मुद्दों से जुड़ी किताबें, पुस्तिकाएँ, सामग्रियाँ आदि भी एकलव्य ने विकसित एवं प्रकाशित की हैं।

वर्तमान में एकलव्य मध्य प्रदेश में भोपाल, होशंगाबाद, पिपरिया, हरदा, देवास, इन्दौर, उज्जैन, शाहपुर (बैतूल) व परासिया (छिन्दवाड़ा) में स्थित कार्यालयों के माध्यम से कार्यरत है।

इस किताब की सामग्री एवं सज्जा पर आपके सुझावों का स्वागत है। इससे आगामी किताबों को अधिक आकर्षक, रुचिकर एवं उपयोगी बनाने में हमें मदद मिलेगी।

सम्पर्क: books@eklavya.in

ई-10, शंकर नगर, बी.डी.ए. कॉलोनी, शिवाजी नगर, भोपाल - 462016

इस पुस्तक का उद्देश्य भारत में अँग्रेज़ी की स्थिति, उसकी भूमिका तथा उसके कार्यों की जाँच करना है। साथ ही, यह अँग्रेज़ी का उपयोग करने वालों की ज़रूरतों, रवैयों व अभिप्रेरणाओं का चित्र प्रस्तुत करती है। पुस्तक के लेखक यह देखने की कोशिश करते हैं कि बुज़ुर्ग तथा युवा लोग कल के भारत में अँग्रेज़ी नामक दायरे की क्या कल्पना करते हैं।

पुस्तक, जो कि भारत के सात बड़े शहरों में सर्वेक्षण पर आधारित है, भारत में अँग्रेज़ी के ऐतिहासिक, सामाजिक व राजनीतिक पक्षों का अध्ययन तथा इस विषय पर उपलब्ध पुस्तकों व दस्तावेज़ों का निरीक्षण भी करती है। सर्वेक्षण के परिणामों में एक विरोधाभासी स्थिति सामने आती है जिसमें अँग्रेज़ी का प्रश्न कई प्रकार के अलग-अलग स्तरों पर उलझा हुआ नज़र आता है। अतः पुस्तक के लेखक भाषा, बोली, बोलचाल समुदाय तथा सत्ता की अवधारणाओं को विस्तार से जाँचते हैं।